A testnevelés tanítása

XIII. ÉVFOLYAM

1977 | 1

AZ OKTATÁSI MINISZTÉRIUM
MÓDSZERTANI FOLYÓIRATA

Bognár Károly felvéiele

A testnevelés tanítása

Szerkesztő:

Nagy Sándor

Szerkesztő bizottság:

Dobiné Mónus Erzsébet
Dr. Kálmánchey Zoltán
Dr. Nagy György
Dr. Nagy Tamás
Nyiri János
Ruszkai Katalin
Dr. Székely Gabriella
Dr. Takács Ferenc
Varga Sándor
Várady Géza

TARTALOM

Dr. Takács Ferenc: Közművelődés — testkultúra — iskolai testnevelés 1

Dr. Nagy Tamás: Tantárgyi követelményrendszer 4

Dr. Kis Jenő: Értékek, értékelések, testnevelés, sport (I.) 12

Tóth Ákos: Tapasztalataim a gyorsúszás levegővételének oktatásában 20

Nagy. Sándor: A bemutató tanításról 29

SZEMLE

E számunk szerzői: dr. Berend Mihály főszerkesztő, Budapest; *dr. Kis Jenő* tudományos munkatárs, Budapest; *dr. Nádori Lászlóné* szerkesztő, Budapest; *Nagy Sándor* főiskolai docens, Budapest; *dr. Nagy Tamás* OM osztályvezető, Budapest; *dr. Takács Ferenc* egyetemi adjunktus, Budapest; *Tóth Ákos* egyetemi adjunktus, Budapest.

Megjelenik évente négyszer

ISSN 0563—2021

Szerkesztőség: Budapest VII., Gorkij fasor 17—21. OPI Testnevelési Tanszék — Telefon: 228-203, 228-238, 228-609, 108-as mellék — Kiadja a Tankönyvkiadó, 1363 Budapest V. Szalay u. 10—14. — A kiadásért felelős a Tankönyvkiadó igazgatója — Terjeszti a Magya Posta — Előfizethető bármely postahivatalnál, a kézbesítőknél, a Posta hírlapüzleteiben és a Posta Központi Hírlap Irodánál (KHI Budapest V., József Nádor tér 1., telefon 180-850, postacím: 1900 Budapest) közvetlenül vagy postabefizetési utalványon, valamint átulalással a KHI 215—96 162 pénzforgalmi jelzőszámra. Előfizetési díj egész évre: 14,— Ft — Egyes példányok beszerezhetők a Budapest V., Bajcsy-Zsilinszky út 76. sz. alatti hírlapboltban.
Példanyonkénti eladási ár: 3,50 Ft

Készült az Egyetemi Nyomda fennállásának 400. évében

76.5791 Egyetemi Nyomda, Budapest
Felelős vezető: Sümeghi Zoltán igazgató
A szöveg fényszedéssel készült

Közművelődés – testkultúra – iskolai testnevelés

DR. TAKÁCS FERENC

A testnevelés helye és szerepe közoktatásunkban megközelítően ismert téma, annál kevesebbet beszéltünk – és írtunk – eddig az iskolai testnevelés és sport valamint a közművelődés kapcsolatáról. Érdemes pedig erre is figyelmet fordítani.

Hazánkban az utóbbi években a közművelődés ügye előtérbe került. E folyamat mögött az a jól ismert törvényszerűség húzódik meg, hogy a szocialista társadalom felépítése elválaszthatatlan népünk kulturális színvonalának emelésétől, a kulturális forradalomtól. Az MSZMP XI. kongresszusa óta, a fejlett szocialista társadalom építésének szakaszában pedig még fokozottabb jelentőségre tesz szert a közművelődés-politika. Az 1974-es párthatározat meghúzta a körvonalait egy új közművelődési koncepciónak. *A régi „népművelés" helyett* – mely mechanikusan művelőkre és művelendőkre osztotta az embereket – *ma a közművelődés fogalmát használjuk*, mely aktívabb, demokratikusabb és közösségibb magatartásra ösztönöz. És ez nem puszta „névcsere", nem csupán terminológiai módosítás. Az új közművelődés-politika széles értelmű, gazdag tartalmú, és ez a sokoldalú kultúraértelmezés elméletileg is és gyakorlatilag is az emberi tevékenység sokoldalúságát tükrözi. Ez többek között annyit jelent, hogy „társadalmi méretekben mintegy elénk vetíti azt a sokoldalúan kulturált embert, azt a gazdagon kibontakozott személyiséget, aki csak a szocializmus, a kommunizmus által és révén alakulhat ki" (Győri Imre felszólalása az 1976-os őszi parlamenti ülésen). A sokoldalúan kulturált ember egyik „oldala" kétségtelen a testi kulturáltság, a rendszeres aktív testedzés, az egészséget megőrző testnevelés és sportolás.

A közművelődés fogalmának módosulása nagymértékben elősegítette, hogy a testkultúra egyre inkább beépüljön a szocialista kultúra egészébe. A testkultúrával való foglalkozás az utóbbi időkig elsősorban az oktatáspolitikához és a közoktatáshoz tartozott, de nyilvánvalóan sok szál fűzi a tudománypolitikához, a művészetpolitikához és a közművelődéshez is. A személyiség minden oldalú fejlődéséhez szükségszerűen hozzátartozik a magas fokú fizikai képzettség, a testi erő és egészség. A fizikai munka csökkenése, a szabad idő növekedése miatt korunkban a testkultúra egyre fontosabbá válik. Nem fejthetjük itt ki a fizikai mozgás pozitív hatását (főleg fiatalkorban) a központi idegrendszer értelmi tartományára, s arra is csak utalhatunk, hogy mi a testkultúra szerepe a személyiség alakításában, a közösségi magatartásra nevelésben.

A testkultúra olyan műveltségtartalmakat hordoz, melyek igen fontosak az egyén és a társadalom szempontjából (pl. fizikai cselekvőképesség, mozgáskultúra, egészségvédelmi kultúra, a képességek kibontakoztatása, a szilárd egészség, a káros hatások kiegyenlítése). Ezt a társadalmi szerepét a testkultúra eszmei és intézményi rendszere önmagában nem képes jól betölteni, szüksége van a közművelődés támogatására is. Ehhez azonban az kell, hogy a kultúra részének tekintsük a testkultúrát. A szemléletváltozásnak még csak az elején tartunk, de már nem számít „eretnekség"-nek, ha a kettőt egy szinten említjük.

A továbblépéshez körvonalaznunk kell a testkultúra korszerű felfogását. A kultúrából való kirekesztés egyik – talán legfőbb – oka az a hibás nézet volt, hogy – úgymond – a testnevelés és a sport az üresfejű, agresszív, törtető vagy nagyon ráérő, léha emberek haszontalan szórakozása. Ne bolygassuk, mennyiben hibás ebben az irredenta-militarista célokat szolgáló régi testnevelési gyakorlat és a lélekkultuszt abszolutizáló idealista testnevelés-elmélet. Szerencsére testkultúránk levetette ezt a „kényszerzubbonyt".

Világosan kell azonban látnunk, hogy *a testkultúra* nem egyszerűen csak sport vagy

valamilyen testmozgás, hanem *összetett rendszer*, mely *egyszerre szolgálja a személyiség testi és szellemi fejlődését*. A testkultúra tartalmazza az emberi test egészségét, a testi képességek fejlesztését és versenyszerű összevetését szolgáló tevékenységeknek, valamint az űzésükhöz szükséges anyagi és szellemi eszközöknek a rendszerét. A testkultúra három – viszonylag önálló – területre osztható: az egészséget, az általános testi fejlettséget szolgáló *testedzésre* (rekreáció, szabadidő-sport, a lakosság testedzése stb.): az *iskolai testnevelésre* és végül a *versenysportra*. E három terület szoros összefüggésben van egymással. Közöttük a célok, a módszerek, valamint az alkalmazott testmozgások mennyiségében és minőségében van az eltérés. A testedzés (rekreáció) a test jó állapotát, higiéniáját, mondhatnánk „komfortját" hangsúlyozza, a testnevelés az életkor és a nevelési célok fokozott szem előtt tartásával a testi képességek szervezett, közös formában történő tudatos fejlesztését helyezi előtérbe, a sportban pedig a versenyzés, a teljesítmény magasabb szintje a lényeg.

A közművelődés és a testkultúra bonyolult kapcsolatrendszerét nincs módunkban itt kifejteni, csupán néhány fontosabb összefüggésre hívjuk fel a figyelmet.

Mindenekelőtt új szemlélet és új gyakorlat kell: a testkultúra ténylegesen váljék az egyetemes kultúra – így a közművelődés – részévé.

A testkultúra társadalmi szerepét teljességében akkor érthetjük meg, ha az életmód oldaláról közelítjük meg. Nem szükséges magyaráznunk, hogy a testileg és szellemileg harmonikus életmód kialakításában milyen alapvető szerepe van a közművelődésnek. Az iskolai testnevelés egyik célja éppen az, hogy a tanulók egész életre szólóan megszeressék és megszokják a testmozgást. Az egészséges életmódra is vonatkozik Leninnek az a megállapítása, hogy „csak azt szabad elértnek tekintenünk, ami gyökeret vert a kultúrában, a mindennapi életben, ami szokássá vált". A testkultúra művelését az iskola egyedül nem képes általános szokássá tenni. A közművelődésnek tudatosan vállalnia kell az óvodában és iskolában megkezdett munka folytatását. *A testkulturális tevékenységet* (testedzés, rekreáció, turisztika, mozgásos játékok, szabad időben végzett sportok stb.) *be kell építeni a közművelődésbe.*

A társadalom és az egyén egyre növekvő testkulturális igényeit ma már nem lehet kielégíteni a közművelődés hálózata nélkül. Szükséges, hogy a művelődési otthonok egyben sportközpontok legyenek, hogy a testkultúra minél előbb bekerüljön ezekbe az intézményekbe. Ugyanilyen fontos az iskolák testkulturális eszközeinek felhasználása a közművelődésben (pl. szombat-vasárnap megnyitni az iskolai tornatermeket, pályákat, uszodákat). A közművelődés intézményhálózatának távlati fejlesztési koncepciója hangsúlyozza a komplex intézmények szükségességét. El kell érni, hogy a *komplex intézménytípus* tovább bővüljön, és magától értetődően *tartalmazza a testkulturális tevékenységhez szükséges létesítményeket is.* A közművelődési intézményhálózat gerincét alkotó művelődési otthonoknak jelenleg csak elenyészően kis hányadában van ilyen lehetőség. Nélkülözhetetlen, hogy iskoláink, művelődési otthonaink, turistaházaink erőteljesebben törődjenek a testkultúrával, és a lehetőségekhez mérten testnevelési és sportközpontként is működjenek. Ehhez bátrabban igényelni kellene a Közművelődési Alap segítségét.

Szólnunk kell a személyi feltételekről is. Vajon a közművelődési dolgozók rendelkeznek-e olyan alapvető ismeretekkel, melyek a testkulturális tevékenység fejlesztéséhez elengedhetetlenek? Kapnak-e elég testkulturális ismeretet a népművelők, és viszont: adunk-e elég indítékot a testnevelés és sport szakembereinek (edzőknek, testnevelőknek, sportvezetőknek) ahhoz, hogy értsék a közművelődési feladatok lényegét, és a maguk sajátos munkájával segítsék megvalósítását? Van már néhány jó kezdeményezés: tévétorna, mozdulj!, rádió-futóverseny, munkahelyi torna a rádióban, „belépés nemcsak tornacipőben", a Népsport pályaépítési akciója, plakátok, filmek stb., de ez még kevés.

Nagyobb részt vállalhatnának a testkultúra népszerűsítéséből a múzeumok, a színházak,

filmszínházak, de a könyvtárak is. Jó lenne, ha pl. az ifjúsági klubok egy része sportklub jelleggel működne. Követendő dolog az, amit egy-egy bérház pincéjében az ott lakó fiatalok megoldottak: erősítő szobát alakítottak ki. Sok művelődési ház pincéje vagy egyéb helyisége is üresen áll, ezeket viszonylag kis költséggel át lehetne alakítani testedzési célokra. Hasznos az idegenforgalmi vállalatok azon törekvése, hogy rendezvényeiket testkulturális tevékenységgel kötik össze. A sítúrákra gondolunk, a kondicionáló táborokra, íjász-, lovagló-, tenisztanfolyamokra, a kerékpár- vagy gyalogtúrákra stb. Ezeket az iskolák is nagyobb érdeklődéssel kísérhetnék.

Nincs módunkban tovább vizsgálni a testkultúra és a közművelődés szerteágazó problémáit. A következőkben még csupán néhány, az iskolai testnevelést és sportot közvetlenül érintő lehetőségről, kísérletről és ötletről szólnánk, mert ezek az új közművelődési koncepciónak megfelelően kiszélesítik az iskola testkulturális hatósugarát.

Régen a közoktatás, az iskola – középkori hagyományokra támaszkodva – igyekezett egy zárt világot teremteni, mereven elkülönülve a közművelődés többi területétől. Ma a két terület – közoktatás és közművelődés – szorosan összetartozik, az iskola nyitott világ, engedi sőt igényli a „külvilág" (szülők, üzemek, intézmények stb.) támogatását, enélkül nem is tudna jól funkcionálni. Ennek megfelelően az iskolai testnevelés sem maradhat a jövőben csupán az iskola falain belül, illetve nem zárhatja be testnevelési létesítményeinek kapuit. A „Nyitott pályák" akcióhoz hasonlóan meg kell hirdetni a „Nyitott iskolák" mozgalmat. A testnevelés vonatkozásában ez lényegében azt jelenti, hogy az iskola sportlétesítményeit és eszközeit alkalmanként fel kell ajánlani a szülőknek, a környék nem iskolás korú lakóinak is (van már rá jól bevált példa). Az iskola váljék tehát egy-egy kisebb terület sportcentrumává is: adjon tanácsot, ösztönözzön a testedzésre, tartson bemutatókat, és lehetőségéhez mérten adjon teret a sportolásra. Tudjuk, hogy ez súlyos anyagi és személyi problémákat vet fel, de azt bizonyítja a gyakorlat, hogy azért nem megoldhatatlan ez a feladat sem. Több szocialista ország testnevelési rendszerében már régóta alkalmazzák ezt a megoldást. Érdemes lenne tanulmányozni. Itt jegyeznénk meg, hogy ezek a problémák sokszor döntően a szemlélettől függően válnak megoldhatatlanokká. Legutóbb – 1976 őszén – az országgyűlés kulturális bizottságának ülésén hangzott el a következő megállapítás: „szükséges, hogy a testnevelő tanárokon kívül az igazgató s minden pedagógus is szívügyének tekintse a fiatalok testi nevelését. Mozogjanak többet a fiatalok, s a mozgásnak nem csupán a tornaterem lehet a színtere. Hiba, hogy az iskolák melletti területeket nem használják ki a tanulók, eltűntek az iskolai jégpályák, ritkák az iskolai túrák, az indokoltnál lassabban nyílnak meg a sportpályák a diákok előtt, nem szívesen fogadják a gyerekek – és a szülők sem – a nyári sátortáborozásokat". Elgondolkoztató megállapítások.

Sokszor emlegetjük a problémákat: a ténylegesen meglevő személyi és tárgyi feltételek hiányát, és így tovább. Tudjuk, hogy sok a felszámolásra váró „fehér folt" testnevelési „térképünkön". Például: még mindig az a helyzet, hogy az ország általános iskoláinak legfeljebb csak a felében van tornaterem. Kell tehát a hatékonyabb társadalmi támogatás. De azt sem szabad elfelejteni, hogy ezt nekünk, testnevelőknek kell kérni, követelni, kiverekedni. A gyakorlat bizonyítja, hogy érdemes: az utóbbi két évben állami és nagyrészt társadalmi erőből 260 tornaterem, közel 200 pálya, sportudvar és 20 tanuszoda épült fel! És ez a folyamat egyre inkább fokozódik, lásd: a Népsport Pályaépítők Klubja, az „Egy üzem egy iskola" stb. mozgalmak során az elmúlt félévben fölépítettek több száz pályát, tornatermet és egyéb sportlétesítményt.

A testnevelés és a közművelődés kapcsolatának szorosabbra fűzéséhez jelentős segítséget ad majd az új tanterv. Az oktatási reform keretében 250 iskolában kísérleti jelleggel bevezetett testnevelési tantervek máris lehetővé teszik, hogy az iskolás korú gyerekek egész évben viszonylag megfelelő testkulturális képzésben részesüljenek. A tanterv egyik nagy érdeme, hogy lehetőséget ad az ún. sza-

badidő-sportok gyakorlására, melyekben nem a képességfejlesztés az elsődleges, hanem a játékosság, az egészségkultúra életre szóló megalapozása. Mert alapvető elvként leszögezhetjük: a gyerek csak azt szereti, amit tud, amit csinál, és ami örömet, sikerélményt nyújt neki.

Sorolhatnánk tovább a lehetőségeket, a jobb és még jobb megoldási kísérleteket. De nem győznénk terjedelemmel... Egyetlen tényt szeretnénk még említeni: valamennyi testnevelőre vonatkozik a közművelődési törvény azon paragrafusa, mely szerint a lakosság egészségkultúrájának – így testkultúrájának is – emelése fontos feladat. És ez a feladat nem lehet fakultatív! Tudásunk, tehetségünk, erőnk és fantáziánk szerint mindannyiuknak kötelező ez a „lecke". A témát tehát nem lehet befejezni. Sőt, ezt a cikket sem tekinthetjük befejezettnek, csupán abbahagyottnak. Folytatnunk kell a munkát elméletben és főleg a gyakorlatban tovább, hogy minél előbb magától értetődő része legyen a közművelődésnek a testnevelés, a testkultúra.

AZ ÚJ TANTERVEKRŐL

Tantárgyi követelményrendszer II.

DR. NAGY TAMÁS

Az új testnevelés-tantervek ismertetéséről szóló sorozatunk utolsó közleményeként a tantárgyi követelmények ismertetését folytatjuk. Az előző részben – jelentőségének és időszerűségének hangsúlyozásával – a teljesítménymérés próbarendszerét, a mérés lebonyolítását, valamint az országos értékeket feltüntető táblázatok használatát írtuk le.

Utaltunk arra is, hogy a testnevelés-tantervek követelményei szervesen illeszkednek egy általános pedagógiai követelményrendszerhez. A pedagógiai gyakorlat alapján három egymással összefüggő képzési szférát szokás egymástól megkülönböztetni (a fizikai teljesítménymérést is ezen belül helyeztük el):

1. Az értelmi neveléssel, a megismeréssel összefüggő feladatok, ill. követelmények
2. A mozgástanulással (cselekvéstanulással) összefüggő követelmények
3. Az érzelmi, akarati neveléssel, a pozitív lelki tulajdonságok kialakításával összefüggő követelmények.

Ha ezt a három követelményszférát a fizikai teljesítményekben megjelölt fizikai képességfejlesztéssel egészítjük ki, és ismételten hangsúlyozzuk egymással való összefüggésüket, felvázoltuk a tanterv követelményrendszerét.

Az új testnevelés-tantervek tehát „négyes követelményt" írnak elő, az előző (jelenleg érvényben levő) „kettős követelmény"-ekkel szemben.

A jelenlegi tanterveink előírják, hogy a konkrét mozgásformák mellett a testnevelésben a különböző feladatmegoldási formákat is tanítanunk, illetve alkalmaznunk kell. A távolba történő dobásformák mellett pl. a cél-

badobásokat is gyakoroltatjuk, azaz különböző, *„műveleti struktúrájában"* eltérő anyagot tanítunk.

Ebből viszont az következik, hogy ezeken a műveleti struktúrákon *belüli* törvényszerűségekre (pl. a távolba dobásokra általában igaz elvre, a hosszú úton történő szergyorsítás törvényszerűségére is meg kell tanítani tanítványainkat. Sőt, a különböző műveleti struktúrák *közötti* összefüggésekre is (pl. azonosságok és különbségek a két védekezési alapformában, valamint az ezekből induló támadásformákban).

A tantervi követelményrendszer jelenleg, e mozgásműveltség-értelmezésnek megfelelően, nemcsak konkrét cselekvési formák ellenőrzését írja elő, hanem az említett összefüggések felismerését és tudását is. Ezért szerepel a tantervben az „ismerje a tanuló..." vagy „tudják a tanulók..." megfogalmazás.

Ez a „kettős követelmény" a testnevelőtanári gyakorlatban többnyire problémát okoz elsősorban azért, mert a tanulásra vonatkozó értelmezések csak a szűkebb értelemben vett mozgástanulásra vonatkoznak. Az értelmes tanulás, a tanulás folyamatában a tudatosság – ennek megfelelően – szintén szűkebb, felületesebb értelmezést kapott.

Nem jelent problémát – legalábbis a túlkapásoktól eltekintve – a technikai, taktikai tudásszint megállapítása, ill. osztályozása. Sőt, a tantárgyi végső értékelésben is – néhány egyéb szempont figyelembevétele mellett (pl. egyéni fejlődés, aktivitás stb.) – ez jelenti a túlsúlyt, a meghatározó részt.

Mielőtt ennek az értelmi neveléssel, megismeréssel összefüggő tanulási követelménynek részletesebb ismertetésébe kezdenénk, az új tantervek néhány általános érvényű megállapítását kell megfogalmaznunk.

A követelmények értelmezésére

A teljesség igénye nélkül néhány olyan elvi kérdést kell röviden érintenünk, amelyek az osztályonként (ált. iskola 1. osztályától a középiskola IV. osztályáig) felsorolt követelmények általános jellemzője:

1. A tanítás teljes folyamatában – s nemcsak az ellenőrzés és számonkérés során – szem előtt kell tartani, hogy a motiváció az a hajtóerő, amely a teljesítményigénynek is alakítója. Az eredmény, a teljesítmény döntő jelentőségű a cselekvésszabályozásban. Egy olyan gyakorlóhelyzet, amelyben nem változik semmi (s ez lényegében azonosítható a teljesítményszempontot nélkülöző technikaoktatgatással), semmilyen szempontból sem fejlesztő hatású. Amint helyzeti változókban, teljesítménymotivációban gondolkodunk, a teljesítmény fontossága elvitathatatlan (függetlenül attól, hogy a tantervi követelmények meghatároznak-e számszerű sportteljesítményeket).

2. A tantervi követelmények – s egyben a tanítási célkitűzések – szempontjából nyilvánvaló, hogy az általános mozgásműveltség koncepciójában gondolkodva nem az egyedi, elszigetelt, egymással össze nem függő sportbeli számszerű teljesítmények az egyedüli mutatók. Hogy a tanuló rendelkezik-e megfelelő szabályzókészséggel, képes-e a különböző feladathelyzeteket megfelelően megoldani, ennek csak egyik mutatója a sportági teljesítmény, amely főleg a szabályozás határértékeiről ad tájékoztatást. E mellett a változtatásokkal szembeni viselkedés a döntő, amely a szabályozókészség kialakulásának „tudásszintjét" mutatja. „A tanulói teljesítmény, ezért részben minőségi mutatók alapján értékelhető, részben azon az alapon, hogy milyen mértékű változások esetén képes a játékbeli egyensúlyi állapotot fenntartani (a szabályozás határértékei). Ez mutatója egyben az edzettségi állapotnak is (belső állapotparaméterek). De az egyéni teljesítmény összehasonlítása mindig a saját korábbi teljesítménnyel reális, mert a testnevelésben az abszolút egyéni teljesítményt olyan alkati tényezők is meghatározzák, mint a testmagasság, a testsúly stb. A versenysportban is ez gyakran a kiválasztási szempont. (Egy 170 cm magas játékos szinte már használhatatlan a kosárlabdában.)

„Olyan teljesítménymérési eljárást, amely eleve testalkat szerinti szelekció, esélyekbeni egyenlőtlenséget vezet be a teljesítménysport-

ba is, nem lehetett az általános képzésben a tanulók értékelésének általános módszerévé tenni, de ez nem azonosítható a teljesítményszempont negligálásával." – írta erről Burka Endre a Testnevelés tanítása 1974/6. számban.

3. Mivel a tanterv a tantárgyban folyó nevelés programja, ezért a követelményrendszer valamennyi lényeges összetevőjében (a fentiekben jelölt négy területen) kell a pozitív változásokat elérni. A követelmény tehát nem szűkíthető le egyes összetevőkre (pl. csak a fizikai képességek fejlesztésére), mert csak így érhető el, hogy a tanulók személyisége egészében kedvező irányba fejlődjön.

4. A tantervi követelmények – a nevelési folyamat összetettségének megfelelően – tartalmilag összetettek. E tartalmi összetettség mellett meg kell különböztetni a követelményeknek azt a rétegét, amely közvetlenül valamely osztály tantervi anyagának elsajátítására vonatkozik, attól a rétegtől, amely a képzésnek, a nevelésnek az adott szakaszban elérendő szintjére vonatkozik. Míg ugyanis valamely mozgáskészség elsajátítása, alkalmazási szintje az adott osztályban is jól mérhető, az önkontroll, az önálló hibajavítás, az értékítéletek fejlődéséhez szükséges tapasztalatok csak évek során halmozódnak fel.

A követelményrendszer ismertetése

A fentiekből, illetve a követelményrendszerről szóló előző cikkünkben leírtakból következik, hogy az új tantervek követelményei a következő összetevőkből állnak:

fizikai teljesítményjavulást mérő motoros próbák;

a játékok, a sportágak technikai, taktikai anyagának elsajátítása;

cselekvési elvek, feladatmegoldási sémák ismerete;

egyéb nevelési követelmények.

Problémát jelenthet néhány olyan kérdés, amely a mozgás-tanulás összefüggésében jelenleg kidolgozatlan vagy vitatott terület. Ezért szükségesnek érezzük vázlatszerűen, minden magyarázat nélkül, néhány kérdésben a tanterv kiindulási alapját tisztázni, tudományos hátterét bemutatni.

1. Elfogadjuk a Bernstein által felállított mozgás-struktúra (mozgáskoordinációs) szinteket. (Bernstein: A mozgáskoordináció ontogenezise. Gondolat, Bp., 1974.)

Ezek közül pedagógiai szempontból a szinergiák szintje (B szint), a térbeli mező szintje (C szint), valamint a tárgyi cselekvés szintje (D szint) (ezek között is ez utóbbi) jelentősége a legnagyobb.

Mivel ezek a mozgáskoordinációs szintek követelményeket, ill. az összetevők egy részét alapvetően érintik, röviden ismertetnünk kell ezzel összefüggésben az alábbiakat:

ezek a szintek a filogenezisben, a mozgásfeladatok fokozatos bonyolultabbá válásának eredményeiként jöttek létre;

az emberi mozgásaktusokban – annak *értelmi lényegének* megfelelően – mindig a „vezetőszint" tartalma jut el a tudatba. (Minél magasabb ez a szint, annál több benne az akarati irányítás);

a mozgáskészség kialakítása minden szakaszában aktív pszichomotoros tevékenység, és fejlődésének egész dialektikája abban rejlik, hogy *minden következő kivitelezés nem az előzőt ismétli meg, hanem az adott mozgásfeladat megoldási folyamatát;*

a mozgástanulás folyamatának iránya a tudat „felszabadítása", a kontrollok (előzetes és másodlagos korrekciók) „leadása" alacsonyabb szintekre. Ennek megfelelően értelmezzük az *automatizáció* kialakulásának folyamatát is: a gyakorlás során az alapkomponensek fokozatosan kiválnak, a vezetőszint átjuttatja őket az alsóbb szintre, amelyen megragadnak az előfeltételek a korrekciók legjobb kivitelezéséhez;

a mozgáskészség fejlődésének legtökéletesebb fokán a tanulók elérik, hogy a mozgásnak olyan formát adjanak, amelynél a mozgás „megerőltetés nélkül" megy végbe. Ez azt jelenti, hogy a reaktív erők jelentős része hasznos, segítő erővé válik. Az ilyen típusú mozgásokat dinamikailag stabiloknak nevezzük.

2. A mozgások tudatos és célirányos tevékenységek, pedagógiai szempontból *feladatmegoldó* tevékenységek.

(E téma részletes kifejtése Burka E. tanulmányaiban megtalálható, amelyek lapunkban is megjelentek. Pl.: 1974/6. sz.)

Szükséges azonban a követelmények jobb megértéséhez felsorolnunk, hogy három feladatmegoldási típust különböztetünk meg egymástól:

kiemelt feladat (egy mozgásfeladat minél eredményesebb végrehajtása);

alternatív feladatmegoldás (több megoldás közül a legcélszerűbb kiválasztása és végrehajtása);

komplex feladatmegoldás (a váratlan helyzetekben alkalmazkodó cselekvés).

3. A *transzfer*, a tanulás folyamatának egy komponense, és a tanulási szintektől függő összetevőként értelmezhető. Ez azt jelenti, hogy az átvitelnek is több formáját és szintjét lehet megkülönböztetni.

pl. – átvitel *ingerazonosság* vagy *hasonlóság* alapján

– átvitel *elvek azonossága* vagy *hasonlósága* alapján.

4. A mozgástanulás folyamatának modelljét A testnevelés tanítása 1974/4. számában ismertettük. Ennek lényege, hogy a *mozgástapasztalatot* helyeztük a tanulás középpontjába, és egymással összefonódó „direkt" és „indirekt" tanítási utat különböztettünk meg.

A játékok, a sportágak technikai, taktikai anyagának elsajátítása

Az 1–4. osztályban a követelmények átfogóan jellemzik a kívánt technikai, taktikai szintet, az 5–8., ill. az I–IV. osztályokban pedig *sportági bontásban*. A követelmények azokat a jellemzőket emelik ki, amelyekben adott osztályban a tanulóknak javulniok, fejlődniök kell. (A fejlődést ebben a követelmény-összetevőben is a saját korábbi teljesítményhez kell viszonyítani!)

A technikai, taktikai tudásszint fejlődése – sportági bontástól függetlenül, és a következőkben ismertetésre kerülő cselekvési elvek, feladatmegoldási sémákkal összefüggésben – követelményszintekhez kötött.

A motoros tanulással összefüggő követelményszintek:

A) Utánzás

- ráismerés, felismerés
- másolás
- mindennapi szokáscselekvések
- transzfer az inger- és válaszazonosság alapján

B) Külső vezérlés (jártasságszint)

- az irányítás követése
- szenzoros korrekciók felhasználása
- felesleges mozdulatok kiküszöbölése, izomfeszültség szabályozása
- kiemelt feladatmegoldásokban dinamikai stabilitás
- transzfer az inger- és válaszhasonlóság alapján

C) Belső vezérlés (készségszint)

- a mozgásműveletek téri, időbeli és dinamikai szabályozása
- cselekvési mátrixok kialakulása
- alternatív feladatmegoldásokban dinamikai stabilitás
- transzfer a cselekvési elv azonossága alapján

D) Interorizáció (képességszint)

- műveletek átkódolása
- transzfer a cselekvési elv hasonlósága alapján
- komplex feladatmegoldásokban dinamikai stabilitás
- váratlan helyzetek megoldása

Felosztásunkban az *A* a *B*-nek egy alacsonyabb szintjét kívánja kiemelten kezelni, de a *C* és a *D* kategória is rendkívül közel áll egymáshoz.

A) *Utánzás*

Ebbe a kategóriába sorolható mindaz a teljesítmény, amely egy-egy mozgás „ráismerésével" vagy másolásával függ össze. Ide sorol-

tuk az olyan hétköznapi szokáscselekvéseket is, melyek egyszerű akadályleküzdések, fel-leugrások, kar-, törzsmozgások stb. körébe tartoznak.

Nagyon sok mozgás, mozdulat elsajátítási szintjének elegendő csak az utánzás szintjét megjelölnünk (pl. a tv-torna gimnasztika gyakorlatait is látjuk, majd „utánacsináljuk" – legalábbis kezdetben).

B) *Külső vezérlés* (jártasságszint)

Ide soroljuk mindazokat a célokat, követelményeket, amelyek bizonyítják a mozgásvégrehajtásnak azt a szintjét, hogy a tanulók képesek egy-egy mozgásfeladatot az érzékszervek útján érkező jelzések alapján végrehajtani. Ezt fejezi ki a „külső vezérlés" címszó. A zárójeles jártasságszint megnevezéssel pedig arra kívántunk utalni, hogy a mozgástanulásban még nem szükséges a „megértés szintjét" elérni.

A gimnasztikai példánk esetében a külső vezérlés szintje azt jelenti, hogy már utasításra is képesek vagyunk egy-egy tv-gyakorlatot végrehajtani.

Ezen a szinten azokban a mozgásokban, amelyek a „kiemelt" feladatmegoldással jellemezhetők (pl. dobás távolba, minél gyorsabb futás stb.) el kell érni a dinamikai stabilitás szintjét. Az ismert mozgások átvitelét pedig már az inger vagy válasz hasonlósága alapján is végre kell tudni hajtani.

C) *Belső vezérlés* (készségszint)

A motoros tanulással összefüggő célok rendszerében ez a kategória az értelmi nevelésen belül a megértés szintjével áll „egyvonalban".

Ezen a szinten a mozgások végrehajtásának téri, időbeli és dinamikai szabályozása már tökéletesen koordinált („készségszint"). A dinamikai stabilitást már nemcsak a kiemelt feladatmegoldásokban, hanem az alternatív feladatmegoldásokban is el kell érni: a több, lehetséges megoldás közül a legmegfelelőbb koordinált, „könnyed" kivitelezése, végrehajtása a cél.

Mivel a „tudásnak" ebben a szférában csak a motoros összetevőivel foglalkozunk, elvonatkoztatva a kognitív és az érzelmi összetevőtől, ezen a szinten azt követeljük, hogy a tanuló ismerje a mozgástörvények, alapelvek, összefüggések modelljeit, vagyis legyen képes azok szerint cselekedni (természetesen a verbális megfogalmazás igénye nélkül).

Tudnia kell pl. a fogó és menekülő közötti optimális távolságot tartani, a kerékpározás minden helyzetében nyeregben maradni stb. A cselekvési elveket azonos helyzetekben fel is kell használnia (transzfer).

Tv-torna példánk gimnasztika anyagával kapcsolatosan ezt a szintet a „nézőknek" nem kell elérnie. De a középiskolai tanulóknak ismerni és a végrehajtásban „alkalmazni" kell a gyakorlatok nehezebb (hatásosabb) kivitelezésének legfontosabb elveit (pl. a különböző kartartásokkal történő hatásmódosítást).

D) *Interiorizáció* (képességszint)

A motoros tanulásban elérhető legmagasabb szint: tulajdonképpen már nem a mozgás végrehajtása, kivitelezése lesz csiszoltabb, koordináltabb – hiszen a készségszint már ezt jelentette – hanem a tudat felszabadítása kell olyan mértékű legyen, hogy a közvetlen jövő extrapolációja létrejöjjön. Ezen a szinten lényegében látni kell a jövő modelljét, az adott helyzetből kiszűrt információk, a megelőző tapasztalatok, elért motoros tudásszintek alapján (alkotó felhasználás).

Ezért jelöltünk ebben a szintben már műveleti átkódolást, a cselekvési elv hasonlósága alapján létrejövő transzfert stb.

Példánkban (tv-torna) ezt a fokot már csak az „alkotótornászok"-nak kell elérniük, akik tudnak új gyakorlatokat is „kitalálni", változatos elemekkel a régieket bővíteni.

Cselekvési elvek, feladatmegoldási sémák ismerete

A sportági mozgásanyagok viszonylatában a tanterv azonban nem elégszik meg az objektív lehetőségek miatt nagyon behatárolt konkrét technikai (labdajátékok esetében taktikai is) mozgásformákkal, hanem azon

túlmenően az általános cselekvési elvek elsajátítását is tantárgyi feladatként jelöli meg.

A követelmények mind a sportági anyag keretében, mind azoktól függetlenül tartalmaznak olyan általános elveket, eljárásokat, általánosítható feladatmegoldási sémákat, amelyek a tanulók tudatos tevékenységének nélkülözhetetlen feltételei. Az oktatás során el kell érni, hogy ezeket a tanulók saját tapasztalataik alapján felismerjék, cselekvésük tervezésében, szabályozásában alkalmazzák. Ezek kialakulása ezért *elsődlegesen magában a tevékenységben* mutatkozik meg és transzferjelenségként figyelhető meg.

A gyakorlati végrehajtás során megmutatkozó visszajelzések mellett a kognitív összetevő egzakt módon feladatlapos módszerrel mérhető.

A *feladatlapokkal* a tantárgyi követelmények „kognitív" oldalát szeretnénk megragadni, s a tanulók mozgásismeretéről visszajelzést kapni. Mivel tantárgyunkban az elméleti oktatás (a magyarázatokat kivéve) nem folyik, ezért ez az „elméleti" tudás elsősorban a mozgástapasztalat alapján alakul ki és növekszik.

A feladatlapok – az elmondottak alapján – tehát arra adnak választ, hogy milyen mértékben tudatos a mozgás, a cselekvés végrehajtása. Ennek megfelelően a kérdések többsége didaktikai beállítottságú, oktatáselméleti szempontból megfogalmazott kérdés. (Pl. a reggeli torna gyakorlatanyagának összeállítása.) Ezek az ismeretek az általános iskola 1. osztályától kezdődően, egymásra épülnek, fokozatosan bővülnek, mélyülnek, és végeredményben a tantárgyi célrendszert tükrözik.

A kérdések másik csoportja a nevelési szempontokat helyezi előtérbe (magatartás, tanulói beállítottság stb.), s ennek megfelelően arról ad visszajelzést, hogy a tantárgyi nevelési követelmények milyen mértékben valósultak meg. (Pl. az iskola befejezése után a testedzési, sportolási lehetőségek reális, szakszerű ismerete: a játék- és versenyszabályok betartása stb.)

Szinte feleslegesnek is látszik annak hangsúlyozása, hogy ez nem jelenti – még elméletileg sem – az oktatási és nevelési feladatok szétválasztását. Sőt, éppen azok egymáshoz való közelítését segítik elő.

A követelményrendszer összetevőinek kapcsolatait a fentiekben már hangsúlyoztuk. Most ezen belül a technikai, taktikai anyag elsajátításának és a cselekvési elvek ismeretének elválaszthatatlanságát mégis ki kell emelnünk. A tanterv a követelmények felsorolásában is ezt az összetartozást kívánja biztosítani: a sportági bontásban közölt követelmények mindkét összetevőt tartalmazzák.

Ugyanakkor formailag különválasztva fogalmazódtak meg a tantervben az érzelmi, akarati neveléssel összefüggő, illetve mindazok a nevelési követelmények, amelyek mindenekelőtt a tanulók erkölcsi-politikai nézeteiben, társaikkal szembeni magatartásban, a közösség által kitűzött célok megvalósításában való részvételben, az egyéni és közösségi érdekek egyeztetésében stb. nyilvánul meg.

Egyéb nevelési követelmények

A pozitív emberi tulajdonságok és jellemvonások kialakításával összefüggő nevelési követelmények részletes kifejtését nem tartjuk szükségesnek. Tantervi értelmezéséről mégis beszélnünk kell, hiszen „neveléscentrikus"-nak tekintjük a testnevelés tanítását is, hiszen része a nevelésközpontú iskolának, a nevelés jelentőségét hangsúlyozó oktatási reformnak. Úgy is fogalmazhatjuk: *A tanterv a testnevelés tantárgyban (tanórán) folyó nevelés programja.*

A nevelési követelmények között talán első helyen kell megemlítenünk, hogy az iskoláskor végére alakuljanak ki a tanulókban (saját mozgástapasztalataik alapján) olyan nézetek, értékítéletek, hogy a testnevelés, a testedzés, a játék, a sport stb., személyiségüket teszi gazdagabbá. Ez a tevékenység is értékes készségek és képességek forrása, és természetesen egészségvédelmünk, illetve a betegségek, deformitások megelőzésének fontos eszköze.

Ennek elérése érdekében nélkülözhetetlen, hogy a tanulók *érzelmileg,* élményszerűen

azonosuljanak a tantárgy követelményeivel, azokkal a követelményekkel, amelyek pozitív magatartásbeli, erkölcsi-akarati, jellembeli tulajdonságaikat jelentik.

A tanulók *erkölcsi tulajdonságainak* alakítása, mint pl. a bátorság, határozottság, kitartás stb. az egymásra épülő követelménynövelést indokolja. Nem elég ugyanis ezeket a tulajdonságokat „felismertetni" a tanítványainkkal, hanem végső soron ezeket magatartásukba kell beépítenünk.

A közösségi nevelésben a társakkal szemben tanúsított viselkedés helyes szabályainak kialakítására helyez a tanterv nagy hangsúlyt.

Az esztétikai nevelés feladata nemcsak a közvetlenül is jelzett tantervi anyagrészekkel valósul meg (pl. szép testtartás, szép járás stb.), hanem a testnevelés teljes mozgásanyagával. Sőt a „külső" nevelési lehetőségekről sem szabad megfeledkeznünk (pl. a felszerelés tisztasága, az öltöző rendje stb.).

A fegyelem (rendszeretet, utasítás végrehajtása, normák figyelembevétele, fegyelmezett viselkedés stb.), mint követelmény elkerülhetetlen minden testnevelési órán. Hiszen az általános (iskolai – tanórai) fegyelem megsértésén túlmenően az óra megszervezése, a tanulók mozgatása válik lehetetlenné.

A hazafias, *honvédelmi nevelés* követelményei – elsősorban a középiskolákban – szintén megfogalmazódnak. Teljesítése (a fiúk katonai szolgálatra történő előkészítése érdekében is) tantárgyunk kiemelt feladata.

A nevelési követelmények megfogalmazása (és természetesen a „számonkérése" is) bizonyos értelemben problematikus. Hiszen jellegénél fogva közvetlenül nem mérhetők, nem számonkérhetők, csak *tevékenységekben* figyelhetők meg. Ebből két fontos elv kiemelése következik:

a nevelési követelmény mindig egy-egy konkrét tevékenységben, tantervi-tanítási tartalomhoz csatlakozzon;

egyéni értékrendszerek kialakításával a tanulók viselkedését, magatartását formálja.

Példaként megkíséreljük ennek bemutatását az új tantervekből vett példával, amely a követelmények oldaláról fogalmazza meg a *tanulói fegyelem* (mint nevelési cél) fejlődését, egyre magasabb szintű elsajátítását, „megtanulását".

Az általános iskola 1–8. és a középiskola I–IV. osztályában a tantervi rendgyakorlatokhoz közvetlenül kapcsolt nevelési követelményeinket a tanterv így fogalmazza meg:

1. oszt.: fokozatosan erősödjék önfegyelmük a közös tevékenység ritmusának, rendjének megtartásában;
2. oszt.: váljon jellemzővé az óra szükségszerű menetéből fakadó korlátozások betartása;
3. oszt.: az osztály együttes mozgatásában (alakiság) önkéntesen, egyöntetűségre való törekvéssel vegyen részt;
4. oszt.: a hely- és alakzatváltoztatásokat hajtsák végre késlekedés nélkül (tudják, hogy ezzel időt lehet megtakarítani);
5. oszt.: (ismerjék az együttes mozgás alaki formáit) és törekedjenek a vezényszavak gyors, pontos végrehajtására;
6. oszt.: a rendgyakorlatokat fegyelmezetten, összeszedetten és felesleges mozdulatok nélkül hajtsák végre;
7. oszt.: az alaki gyakorlatok végrehajtásában jusson kifejezésre a katonás külső, az egyöntetű végrehajtás, a kollektív felelősség a fegyelmezett viselkedésért;
8. oszt.: ismerjék jól a rendgyakorlatok vezényszavait és egyszerűbb, állóhelyben végzett alaki gyakorlatokat maguk is tudjanak vezényelni;

I. oszt.: szervezeti kötöttségeket, a kötelékben való mozgás alakiságát is vállalják (lássák be a szervezettség, a fegyelmezettség előnyeit). Az alaki gyakorlatokban legyenek igényesek, gyorsan, feltűnő helyezkedés nélkül hajtsák végre a vezényszavakat, helyüket az előírásnak megfelelően foglalják el a zártrendi alakzatban;

II. oszt.: az együttes mozgás alakiságában – a helyzettől függően – mutassanak fegyelmezett viselkedést (lássák be az egyöntetűség, a fegyelmezett viselkedés szépségét; legyenek tudatában annak, hogy csoportjuk alaki fegyelmének megítélése egyéni fegyelmezettségüktől függ);

III. oszt.: jellemezze a tanulók magatartását a tudatos fegyelem, váljon szokásukká a

helyzetnek megfelelő viselkedés; dolgozzanak laza szervezeti keretekben és fegyelmezetten, és váljon kifejezetté a szervezett, kötelékben való mozgásukban az alakiság sajátos ritmusa, az egyöntetűség, a szabályozottság;

IV. oszt.: (erősödjön felelősségérzetük honvédelmi kötelezettségeik teljesítésével szemben), érezzék fontosnak felkészültségüket e követelmények teljesítésében (erőnlét, tűrőképesség, fegyelmezettség, alakiság stb.).

Úgy gondoljuk, felesleges lenne részletesen leírnunk, hogy az 1 – 3. osztály követelményei miként válnak az értékrendszer kialakulásával (tudatos) magatartássá. Talán az is érezhető, hogy a „szűkebb fegyelem" hogyan válik „tevékeny hozzájárulássá" tanulóink néhány éves iskolai tanéve alatt (ilyen erőnek tekinthető – természetesen az adott életkori szinten – a 8. osztályban szereplő vezénylés is, bár ennek elsődleges jelentősége a tanórán kívüli kapcsolatokban kereshető).

A tantervi követelmények irányadók a tanár tervező munkájában, ezért meghatározó jelentőségűek. E követelmények minél kedvezőbb megvalósítása a tanár pedagógiai irányító tevékenységének a mércéje is. A követelmények egyik csoportját sem szabad előnyben részesíteni, az adott feltételek mellett minden követelménykategóriában a legnagyobb javulást kell elérni. A tanárnak kötelessége, hogy a követelmények megvalósítását figyelemmel kísérje és – a tantervi fegyelem megtartása mellett – módszertani szabadságával élve az esetleges elmaradások, hiányok megszüntetése érdekében módosításokat hajtson végre.

A tanulókkal szembeni követelmények csak a tanterv törzsanyagára vonatkozhatnak. A tanterv választható és kiegészítő anyaga a tanulók fejlődésén keresztül nagymértékben segíti a tantervi követelmények megvalósítását, de a tanulókkal szemben csak a törzsanyag körében szabad követelményeket támasztani, és ennek alapján szabad fejlődésüket is értékelni.

A tantervi anyag tanulása, gyakorlása során csak az a tanuló lehet eredményes, aki a kitűzött célok megvalósításában aktívan részt vesz. A segítőkészség, a figyelmesség, az egyéni célok alárendelése a csoport, csapat, vagy osztályközösség célkitűzéseinek stb. mind-mind „közvetett" formában valósul meg, és arról nemcsak a pedagógus, hanem maga a tanuló (sőt a közösség is) a legtöbb esetben azonnali visszajelzést kap.

Nagy körültekintést igényel a követelmények szempontjából is a nevelőmunkának az a célkitűzése, hogy az aktuális célokat (pl. a tanulók erőnlétének, fizikai felkészültségének javítása) a jövendőbeli feladatokkal (pl. a szabad időben is rendszeresen mozogjanak, sportoljanak a gyerekek) összhangban valósítsuk meg.

Értékek, értékelések, testnevelés, sport (I.)

DR. KIS JENŐ

1. Bevezetés.
A téma gyakorlati jelentősége. A pedagógiai tény: értéktény.

Németh László kérdezi: „Hol az a jelző izotóp, amely megmutatja mi lesz egy emberben, s azon túl az egész társadalomban egy kitűnően sikerült órából?" (Németh L., 1961.)

A kérdésben a pedagógiai *érték és értékelés* széles körű problematikája sűrűsödik. Lehet, hogy órámat kitűnően sikerültnek *érzem*, de valóságos *értékét* illetően bizonytalanságban vagyok. *Mi* az egyéni értékelés garanciája? *Hogyan* értékeltem? *Milyen* mércét alkalmaztam órám értékmegítélésében? Van-e, lehet-e ennek a mércének objektivitása?

A tanítványok is állandóan értékelik mindazt, ami és ahogyan a pedagógiai folyamatban történik. „Kitűnően sikerült testnevelési óra" után kérdezgetik: mi értelme ezt megtanulni, tudni, csinálni?

Kérdezzük a gyerekektől: *szeretik-e a testnevelési órát?* 12 000 gyerek 90,7%-a *igennel* felel. Ugyanettől a 12 000-től azt kérdezzük, hogy *„rendes", „osztályozott" tárgyként szeretik-e* a testnevelést? Már csak 80% válaszol pozitívan. Ha azt kérdezzük, *óhajtanak-e több testnevelési órát*, már csak 40% ad igenlő választ. Még konkrétabb kérdés esetén kiderül, hogy még akik *általában szeretik is* a testnevelési órát, bizonyos részeit (bevezetés) és bizonyos tartalmait (pl. torna) kevésbé szeretik vagy nem szeretik.

Nyilvánvaló, hogy itt a „szeretés" különböző szintjei, mértékei és tartalmai *értékeléseket jelentenek* (Bakonyi F., 1958. adatai).

A Veres Pálné Gimnázium pszichológiai szakkörének tagjai vizsgálatot indítottak a gimnázium tanulóinak testnevelés és sport iránti érdeklődéséről. Az ifjú kutatók nehezen jutnak egyetértésre a vizsgálati hipotézis megfogalmazásában. A sportnak és testnevelésnek ahányan és annyiféle jelentőséget tulajdonítanak. Ezeket még hipotetikusan sem hajlandók „skálázni": saját értékítéletét mindenki a többiekét kizárónak tartja. Pedig mindannyian „ugyanazon" testi nevelésben részesültek.

Mi van tanítványaink testnevelési és sportvonatkozású értékítéletei „mögött"? Hogyan jöttek létre? Hogyan hoztuk létre ezeket? Mi a magyarázata az eltéréseknek?

A pedagógiai tény *értéktény*. Értékeket közvetít és értékel a pedagógus. Értékeket sajátít el és értékel a tanítvány.

Ismerjük-e eléggé ezeket a folyamatokat? Nem kerülgetjük a dolgot: pedagógiai képzettségünk ezek vonatkozásában hiányos és esetleges. A tudománynak is, a pedagógusképzésnek is, az önmagukat rendszeresen továbbképző pedagógusoknak is sok itt a tennivalója.

A hiányosságnak van oka: „Az érték és ezzel kapcsolatban az axeológia problémáját az elmúlt években fedezte fel a marxista filozófia" – állapítja meg az alapvető okot Mihály Ottó (1974.a.).

A pedagógiai tájékozódás késlekedésének *már nincs oka*, de e tájékozódásnak van *nagy fontossága*. Az értékprobléma testnevelési szempontú átgondolása nagyon indokolt: az értékek és értékelések kérdése *a pedagógiai-testnevelőtanári munka minden vonatkozásával összefügg*.

A tanítvány a testnevelésben (is) tevékeny lény, tevékenységében formálódik és formálható. Ha érteni, ismerni és formálni akarom őt, akkor tudnom kell, hogy *tevékenységének értékvonatkozása van*. A nevelés, a test*nevelés* is objektív szerkezetében hordozza a *preferálás* mozzanatát (Mihály Ottó, 1974. b.). Ha tud róla a testnevelés tudománya és a testnevelő pedagógus, ha nem. A testnevelés céljának, tartalmának, módszereinek egész problematikáját átjárják az értékek és az értékelé-

sek. *Nem tudomást venni erről nem lehet.* A véletlen szeszélyes játékának tennénk ki a preferálás objektíve érvényesülő mozzanatát. Kellő hozzáértés híján tettük és tesszük is. Meglepődve és értetlenül állunk (hajdani) tanítványaink testnevelési és sportértéktudatának „zavarai" előtt, amelynek következményeiről riasztó statisztikák számolnak be.

A *mikor? ki? mit? értékel* kérdései a testnevelőtanári munka kapcsán bonyolult összefonódásban vetődnek fel. E dolgozatban a tanítványok értékeléseinek alakulására és alakítására szűkítjük a fejtegetés körét.

Először a tanítványt szemléljük, és megrajzoljuk egy értékelméletileg megalapozott testnevelői „gyerekszemlélet" körvonalait. A tanulók testnevelési és sporttárgyú értékeléseinek néhány (fejlődési) sajátosságát érintjük. (1. rész.)

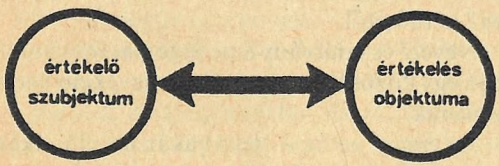
Másodszor a testnevelés folyamatának (mibenléte, tartalma, lehetőségei) nézőpontjából tekintünk a tanítványok testnevelési és sporttárgyú értékelései *alakításának* kérdésére. (2. rész)

Az első rész az értékelések *alakulására*, a második rész ezek *alakítására* koncentrál. Mivel pedig a test*nevelésben* alakulás és alakítás elválaszthatatlanok, dolgozatunk két részének mondanivalója is szerves egységet képvisel.

Először az alapfogalmakkal, az alapproblémával ismerkedjünk!

2. *Az értékprobléma. Alapfogalmak.*

Az értékproblémát az alábbi ábra szemlélteti.



Minden *értékelés* a két pólus (szubjektum – objektum) viszonyítása, viszonylata. Az *értékprobléma:* hogyan jön létre, és mi ez a viszonylat?

Legutóbb Murányi Mihály (1974) a neveléslélektan „nyelvére" fordította le a marxista filozófia válaszát e kérdésre. Az értékelés tárgyait (objektumait) értékhordozóknak mondja, melyeknek értéktulajdonságaik vannak. (Értékhordozókká emberi tevékenység révén lettek. Például a sportok és a játékok értékhordozók.) Az értékelő szubjektum pedig értékkategóriákkal dolgozik. Az értékkategóriák az értékhordozók értéktulajdonságainak *visszatükröződései.*

A két pólus között a híd: tudatos létrehozás és *visszatükrözés.*

Továbbmenve *Rózsahegyi Edit* rámutat arra, hogy „az értékelés nem sima kognitív viszony a szubjektum és az objektum között", tartalma nem egyszerűen a szubjektumra hatást gyakorló tárgy, dolog tulajdonságainak visszatükröződése. (Rózsahegyi Edit 1973.a.)

Az értékelés alapja valamilyen kritérium, valamilyen *mérték,* s *az objektum bizonyos tulajdonságainak ehhez való viszonyát fejezzük ki az értékelésben.*

Az érték-értékelés probléma veleje tehát az: honnan származik a *mérték.*

Gyorsan belátható – ám pedagógiai nézőpontból e belátás jelentősége nagy –, hogy az értékelés mércéje sem az értékelés objektumából (tárgyakból, dolgokból, tulajdonságokból, tevékenységekből stb.) nem származhat, sem az értékelő szumbjektumból nem származhat. Mindkét esetben relativizálnánk az értékek világát. Ha az értékmérce a *dologban magában* lenne, akkor hogyan lehetséges, hogy *ugyanazt* a dolgot különböző emberek *más-más mértékkel* mérik, sőt ugyanazon ember is ugyanazt a dolgot különböző életkoraiban és élethelyzeteiben más-más mértékkel méri. (Vö. pl. a testnevelés és a sport legkülönbözőbb értékmegítéléseinek tényével.)

Ha viszont úgy gondoljuk, hogy az értékelés mértéke a *szubjektumból ered,* vagyis hogy a szubjektum igényei, szükségletei, céljai határozzák meg, akkor tulajdonképpen azt mondjuk, hogy az érték az objektum megfelelése a célnak, az értékelés mértéke egyenlő a céllal. Ezzel viszont nem tettünk mást, mint – azt a tényt, hogy a dolgokat individuális sokféleséggel értékeljük – *„áttettük" a célok*

individuális sokféleségének területére, s most e „terepen" vált relatívvá az érték és az értékelés.

A *mérce* tehát sem az értékelés objektumából, sem az értékelő szubjektumból közvetlenül nem vezethető „ki". Két *megoldás* lehet.

Az egyik megoldás: *egyetemes alapérték* tételezése. Eszerint az értékek az egyetemes alapértékhez való pozitív igazodást kifejező létezők. Az egyetemes alapértéket a marxi gazdasági értékelméletből kiindulva, annak alapján tárja fel Heller Ágnes (1970/a.), s az *emberi gazdaság* kategóriájában ragadja meg. Ez az emberi lényegi erők kibontakoztatását jelenti, amelyek: társadalmiság, munka, (termelés, objektiváció általában), szabadság, tudatosság, univerzalitás.

Az egyetemes alapértékekből két értékaxióma következik:

a) Mindaz érték, ami a nembeli lényegi erők gazdagításához tartozik, azt elősegíti.

b) A legfőbb érték, hogy az emberi gazdagság az individumok számára elsajátíthatóvá válik.

Mindebből bomlik ki *Heller Ágnesnél* az értékek világa, az értékfejlődés és értékelés filozófiai problémakomplexuma. A reális értékelésekkel kapcsolatban számunkra legfontosabbnak tűnő állításai az alábbiak:

Az értékelés egyfajta tudatos előnyben részesítés, preferencia. Az előnyben részesítés akkor jelent értékelést, ha társadalmilag szabályozott a preferencia (ill. az egyéni preferencia ilyen szokásokhoz, normákhoz való viszonyt fejez ki), ill. ha tartalmazza a partikularitást meghaladó általánosítás mozzanatát. (Heller Á., 1970.b.)

Heller Ágnes szerint nincs értelme kérdezni, hogy az érték és az értékelés között melyik az elsődleges. Érték van ott, ahol értékelés van és értékelés történik ott, ahol érték van.

Rózsahegyi Edit abból indul ki, hogy az egyetemes alapértéket tételező felfogás filozófiailag problematikus. Az egyetemes alapértékben (értékszubsztanciában) a marxista társadalomfilozófia minden lényegi tartalma benne van, vagyis a társadalmi „egész". *Ehhez* viszonyítani az érték *többet* jelent, mint amit az értékek szférája megenged. Az a következménye, hogy ilyen viszonyítással az értékeket az ellentmondások fölé emeljük. Végül is az ily módon felfogott értékek a reális értékelésektől távol esnek.

Rózsahegyi Edit az általános érvényességű értelmezési alap (egyetemes alapérték) elvetését javasolja. Az általa javasolt *megoldás:* „értékfelfogásunk egy tevékenységelmélet részeként, a társadalmi tevékenység egy viszonylag önálló aspektusának elméleteként dolgozandó ki. Az értékek valóságos szerepe az emberi célok alakulásában van, amelyek *tevékenységben* alakulnak. (Az értékelő szubjektum és az értékelés objektuma közötti kapcsolat itt tehát sem nem sima kognitív viszony, sem nem egy egyetemes alapértékhez való viszonyítási sor, hanem a tényleges, reális *tevékenység*. (S akkor az érték a reális tevékenységben van adva, annak belső oldala, a tevékenység aspektusa, amely a társadalmi szükségletek véráramát az egyéni szükségletek érrendszerébe kapcsolja. *Az érték a tevékenységben működő közvetítő mechanizmus társadalom és egyén között.* (Rózsahegyi E., 1973.b.)

3. A tanuló a testnevelés folyamatában.

Értékeléseinek lényege és néhány fejlődési sajátossága.

3.1. A tanítvány: céltudatos tevékeny lény

Gyermekszemléletünk alapszövetét érintjük. Az anyagról beszélünk, amelyet a nevelés folyamatában „megmunkálunk".

A tanítványt megismerve bomlik ki előttünk saját tevékenységünk, nevelőmunkánk lényege is. A *mi Ő?* kérdése a pedagógus számára mindig elválaszthatatlan a *mi vagyok én?* kérdésétől.

Nevelő és tanítvány a pedagógiai folyamatban egy közös lényeg: együtt — tevékenykedő *emberek*.

Az *ember* pedig — tehát akár nevelő, akár nevelt — *válaszoló* lény. (Lukács György, 1969.)

Ez azt jelenti, hogy tanítványunk a társadalmi-természeti környezetnek nem terméke, „lenyomata", még a visszatükrözés-tükröző-

dés sokszor félreértett értelmében sem, hanem csak annyiban „visszatükröző" és „visszatükröződés", amennyiben céltudatos tevékenységgel (cselekvésrendszerrel) a környezetre ható, azt alakító és csak ebben a folyamatban alakuló, vagyis „válaszoló lény".

E felfogás sok pedagógiai konzekvenciáját levonta Horváth György 1965-ben. Elemzésének végkonklúzióját idézzük: „a személyiség az egyes ember természettel és társadalommal kialakult – s öntevékenységben megnyilvánuló – kölcsönhatásának viszonylag állandó rendszere". (Horváth Gy., 1965.)

Ha az ember elsősorban *tevékeny lény*, akkor nyilvánvalóan tevékenységének tartalmi összetevőiben rejlik formálásának, nevelésének problematikája is. Az, hogy tanítványunk céltudatos, tevékeny lény, ill. hogy a nevelési folyamatban céltudatos tevékeny mivolta bontakozik ki, figyelmünket arra irányítja, hogy tevékenységének *szükséglettartalma van.*

3.2. A tanítvány tevékenységének szükséglettartalma

Tanítványunk tevékenysége során sajátítja el „belső világát", tevékenysége során válik „belsőjévé" az a pedagógus által is közvetített követelményrendszer, amelynek meg kell felelnie, hogy a társadalomban tevékeny lényként élhessen.

A folyamat tüzetesebb bemutatását adja Leontyev „értelmi cselekvés" elmélete, amely szerint az *interiorizációnak* három fő szakasza van. 1. a konkrét *tárgyi* cselekvés 2. a *tárgyi* cselekvés külső beszédben való megnyilvánulása 3. a *tárgyi* cselekvés „belsővé" válása (Leontyev, 1964); Mindebből nyilvánvaló, hogy a belsővé válás folyamatának lényeges ismérve a *szükséglet tárgyisága.*

Tanítványunk szükségletei társadalmi tartalmúak, eredetűek, de szubjektíve átéltek, egyéniek. A társadalmi tartalmak, képességek „elsajátítása" így függ össze a szubjektivitás legbelsőbb rétegének alakulásával-alakításával: a szükségletek kialakulásával.

A szükséglet nem csupán a tevékenység ösztönzője, hanem más oldalról a szükségletben függőség tükröződik, „olyan valamire van szüksége, ami rajta kívül áll stb." (Rubinstein, 1964.) A függőség, ami itt tükröződik, a társadalmi gyakorlattól való függőség, amit mindannyian intenzíven érzünk, ha szükségleteink értelmében próbálunk cselekedni.

„Szerencsés" környezeti feltételek folytán tanítványunkban kialakult a sportolás valamilyen szintű szükséglete. Elsajátított bizonyos „képességeket", ezek működni „akarnak": a gyerek bejelenti szüleinek, tanárainak, hogy ezentúl rendszeresen úszni jár majd. Maga a bejelentés, engedélykérés aktusa jelzi a szükségletkielégítés társadalmi függőségét: a szóban forgó gyereknek „meg kell dolgoznia" bizonyos társadalmi „közegeket" ahhoz, hogy sportolási szükségletét kielégíthesse. (Annál erőteljesebb e függőség, minél erősebb az „ellenállás", pl. a szülők tiltják, nincs uszoda a környéken, más szükségletek is erőteljesen hatnak stb.) A „megdolgozás" lényege az lesz, hogy a gyereknek személyes szükséglete (úszás) kielégítésének és fejlesztésének folyamatában be kell kapcsolódnia más társadalmi szükségletek kielégítésébe („ha megírtad a leckédet", „ha segítettél fát vágni", „ha nem leszel szemtelen anyáddal" stb.) Példánk mutatja, hogy

a szükséglet társadalmi eredetű. (A gyerek társadalmi egyensúlytörvényt tesz magáévá: egészséges életmód, rendszeres sportolás, úszás társadalmilag *kell.*)

a szükséglet szubjektív tartalmát illetően is társadalmi, a gyerek bizonyos cselekvésének (sportolás, úszás) irányítójává társadalmi szükségletet tett, vagy tesz éppen.

a szükséglet által motivált cselekvés lehetősége is társadalmi. A szükségletkielégítés (sportolás, úszás) lehetőségét társadalmi közvetítő körülmények határolják be (uszoda van vagy nincs, más szükségletek, szülők, tanárok stb.).

s ha az említett ponton sikerül az objektív társadalmi feltételeket megteremteni, vagyis megvalósul az objektív társadalmi szükségletrendszer beáramlása az egyéni szükségletrendszerbe oly módon, hogy a sportolás (úszás) szükségletét élni és egzisztálni meghagyja (megírtam a leckét, segítettem fát vág-

ni, nem vagyok szemtelen anyámmal), akkor a szükségletkielégítő tevékenység értelmének is társadalmi garanciája van.

„Az eredmény társadalmi hasznossága" (rendszeres sportolás, testnevelés révén megerősödött, más követelményeknek jobban megfelel, úszásban világbajnok lett, kimentette a fuldoklót stb.) „az, hogy valóban csinált valamit, produkált valami objektíve szükségeset, értelmeset vagy újat... szubjektív kielégülése elengedhetetlen mozzanata lesz. (Rózsahegyi E. 1973.c.)

Az objektív társadalmi feltételek megteremtése, a körülmények fel- és megdolgozása, a cselekvés eszközeinek, lehetőségeinek „kikutatása" és behatárolása, végső soron a szubjektív kielégülés a szükségletek szintjén már nem kapott elégséges magyarázatot, látni kell, hogy

3.3. A tanítvány tevékenységének értékvonatkozása van.

Választások, értékelések, mérlegelések és döntések történtek. A körülményeket értékelni kellett a döntésekben és a döntésekhez. A társadalmi szükségletek beáramlása a szubjektív szférába *tevékenység révén* történik, de ez a tevékenység mindvégig értékvonatkozású volt. Amikor „kielégülés" történt, nem egyszerűen arról volt szó, hogy egy szükséglet adekvát tevékenységet „talált", s valamely tárgyban „önmagára ismerve" kielégült, hanem a szubjektum céltartalma a szükségleten túl, de azon alapulva és azzal szerkezetet alkotva értéktartalmak köre is volt. Az érték — mondottuk — a tevékenységben működő közvetítő mechanizmus társadalom és egyén között, a társadalmi szükségleteket közvetíti az egyén pszichikumába.

A tevékenység értékvonatkozása tanítványunk céltevékenységének újabb tartalmi elemét adja, a céltartalom szükségletszintjét konkrétabbá teszi.

3.4. A tanítvány tevékenysége társadalmilag konkrét, érdekek szövik át.

Tanítványunk nem „üvegharangban" él. Tevékenysége során objektív viszonyba kerül „mások" tevékenységeivel, s ezek a „mások" nem csupán a nevelésével hivatásszerűen foglalkozó mások. Mások tevékenysége a saját tevékenységére való vonatkozásában érdekévé válik, ill. válhat. (Ez az *első érdekszint* lényege). A felismert érdek tudatos mozzanatként bekapcsolódhat a tevékenységbe, annak sajátos irányt, indítékot, tartalmat adhat. „Az érdek ezen a *második szinten* mint tudatos érdek: indíték mások tevékenységének aktív befolyásolására... azon az alapon, hogy mások tevékenységének a sajátomra való vonatkozását felismerem." (Rózsahegyi E., 1973.d.)

Tanítványunk tevékenységének érdekindítékai vannak, céljának érdekösszetevői, tevékenységének egész szerkezetét érdekrendszere hatja át. Ez az értékcsatornán „beáramló értékvilágot" társadalmi konkrétsággal tölti meg, s ez a konkrétság jelenik meg a különböző értékelésekben azok akár egyénen „belüli", akár egyének „közötti" különbségeiben.

Nyilvánvaló, hogy tanítványunk megértésének, „gyerekszemléletünknek" döntő pontján állunk. Látnunk kell, és el kell ismernünk azt a „jogát", hogy érdekviszonyai által (is) meghatározott módon tevékenykedjék.

Az elmondottakkal összefüggésben korántsem meglepő, hogy a gyerekek *érdeklődése* jóformán minden pedagógiai gondolkodót és alkotó pedagógust intenzíven *érdekelt*. Az érdeklődés felkeltése és formálása centrális feladatnak tűnhetett és kellett tűnnie olyan „végleteken" is, mint pl. Herbart és Nagy László.

3.5. A szükséglet-érdek és értékszint összefonódása: a testnevelés és sport iránti érdeklődés.

Az érdeklődés fogalmába ugyanis — a múltban is és a jelenben is — mintegy gyűjtőpontba koncentrálódott a pedagógiai alapprobléma: a gyerek céltevékenysége, ill. ennek alakítása.

Fentebbi fejtegetéseinkben a gyerekek céltevékenységének három egymástól elválaszthatatlan „rétegét", „síkját", „aspektusát", „belső oldalát" érintettük: a szükségleteket, az értékeket és az érdekeket. Álljon itt egy modern és pedagógiai hangmegütésű pszichológiai tankönyv érdeklődés-definíciójának

néhány részlete: „Az érdeklődésnek két lényeges mozzanata: 1. A tárgy szubjektív *értékelés* alapján történő kiválasztása..." Az érdeklődés „az egész személyiségnek... odafordulása a környezet szubjektíven *jelentős* mozzanataihoz, amely a *szükséglet feszültségéből* ered..." (Rókusfalvy P., 1972.) (Kiemelések tőlem, K. J.) Az érdeklődés fogalmában egységbe rendeződnek a céltevékenységnek mindazok a tartalmi szintjei, amelyekről eddigi áttekintésünk szólt. Mivel pedig függetlenül attól, hogy *ki hogyan* fogalmazta meg vagy fogalmazza meg az érdeklődés definícióját, az érdeklődés mindig is *ez* volt, és *ez* ma is: a pedagógusok mindenkori és jelenlegi *érdeklődése* a tanítványok *érdeklődésének* természetrajza iránt a *céltevékenység iránti érdeklődés*.

Amikor a Testnevelési Főiskola Neveléstudományi Tanszékén kutatómunkát indítottunk a fiatalok sport iránti érdeklődésével kapcsolatosan, akkor szükségszerűen a sport és testnevelés által történő személyiségformálás alapkérdését kutattuk. A sport és testnevelés iránti érdeklődés jellemzőinek kutatása a tanulók sportolási és testnevelési tevékenységének belső tartalmi aspektusait tárja fel: a szükségletszintet, az érték- és érdekszintet, s ezek kölcsönös belső feltételezettségét.

A Központi Sportiskola 1973/74-es tanévére jelentkező mintegy kilencszáz fős „gyerekanyag" – prepubertás- és pubertáskorúak – sport iránti érdeklődését vizsgáltuk. (Kis J., 1974.) Kritikai észrevételként mondták el kutatásunkról, hogy a sport iránti érdeklődés alakulását *ilyen speciális* gyerekanyagon nem érdemes vizsgálni. Mintha a KSI-be való jelentkezés ténye a sport iránti *érdeklődés* meglétének „tanúbizonysága" lenne, s ilyen értelemben homogenizálná a vizsgálati mintát!

Csakhogy éppen ilyen „látszólag" homogén gyerekanyagon „ugrik ki" leginkább, hogy a sportolási szándékot sportiskolába való jelentkezéssel nyilvánító gyerekek sportolás iránti érdeklődése *sem per definitionem sportolás iránti érdeklődés*.

A megvizsgált gyerekek jelentős hányadában a sportolás szükségletének, értékelésének, a vele kapcsolatos és általa feltáruló érdekeknek, szóval céltartalmi összetevőknek *nincs tevékenységfedezete*. Pontosabban: nincs tudatos tevékenységfedezete. Ezt onnan tudjuk, hogy a megvizsgált 905 gyereknek több mint fele – 505 – *nemsportolónak vallja magát* arra a kérdéskörre, amely korábbi sportolási tevékenységének jellemzőit kutatja. Ugyanakkor viszont jó okunk van feltételezni, hogy a magát nemsportolónak valló gyerek is *végzett* és végez sportmozgást, mert a gyerekek túlnyomó többsége *tehetségesnek véli magát*. Valamilyen „külső" megítélés egzisztál bennük. Ha pedig ez a külső megítélés megtörténhetett, akkor valamilyen szintű sporttevékenységnek is történnie kellett. A rátermettség tudata valahogy megelőzi a „mire vagyok rátermett" tudatát.

A sportolási *szükséglet* a tudatosulás valamilyen fázisában van. (Egyébként nem lehetne még közelítőleg sem szükségletnek mondani.) A sportiskolába jelentkezés ténye nem az ő, nem elsősorban az ő, nem csupán az ő sportolási szükségletének jelzője. Összefonódott a gyerek mikrokörnyezetének szükségletszférájával. A szükségletkielégítő tevékenység (sportiskolába jelentkezés, korábbi sportolás) nemcsak a gyerek, hanem mások tevékenysége is, s a gyerek mintegy „beleolvad" e mások tevékenységébe, hogy e „beleolvadáson" át majd kimunkálja saját önálló szükségletét, és azt kielégítő önálló sporttevékenységét. Sportolási szükséglete tehát legalább annyira mások szükségletének (apja, anyja, tanárja, barátja stb.) „visszfénye", mint amennyire ténylegesen tudatos sajátja.

Mindezek jól mutatják a környezet társadalmiságot közvetítő funkcióját és a szükséglet tárgyi jellegének fontosságát.

Ily módon viszont a sportolással kapcsolatos *értékelései* sem kialakult értékelések, per definitionem nem is értékelések. Kiforratlan szükségletbázison kiforratlan értékelések: *értékelési hajlandóságok*. A sportágválasztás, mint preferálás, előnyben részesítés bizonyos értelemben értékválasztás (lehet értékközömbös is, mint Heller Ágnes rámutat, de lehet értékelés is, és vizsgált esetünkben így kerül szóba). De *ez a választás* nem a gyerek válasz-

tása, ill. nemcsak az őáltala történő előnyben részesítés, hanem a környezeti tényezőké is. A gyerek által történő értékelés mintegy beleolvad a szociális környezet preferenciáiba. Ahogy a szükséglet sem „érett" a gyerekben, az értékelés sem az. S itt még a korábbi sportolási tevékenységével kapcsolatosan tudatos gyerek is — tehát a szükségletszintben magasabban álló gyerek is — sajátosan „önállótlan".

Elméletileg ugyanis a sportági értékválasztásnak a *sportág* valamilyen előzetes *gyakorlottsági szintjén* kialakuló *szükségletszinten* kellene alapulnia, amely szükségletszint a környezet *értékelő visszajelentéseiben* megerősödve vezetne az adott sportág *értékválasztásához*. Mi pedig azt tapasztaltuk, hogy a sportiskolai jelentkezésben „kiválasztott" testgyakorlati ág az esetek többségében nem esik egybe azzal vagy azokkal, amelyekben a gyerek korábbi gyakorlottsággal rendelkezik. Ez persze nem jelenti a fenti „elmélet" cáfolatát, még csak azt sem, hogy itt a gyerekben a sportágak értékelésében értékkonfliktus működne. Meglehet, valamilyen szinten konfliktus *van:* egy saját tevékenységben alakuló „sportági értéktudat", (értékelési hajlandóság) ütközik a környezeti-nevelő tényezők értékválasztásával, s a gyerek ezt az utóbbi értékválasztást teszi magáévá, amikor úgymond sportágat „választ". Ez azt jelenti, hogy az „értékcsatornán" még csak most kezdenek beáramlani a társadalmi szükségletek mikrokörnyezet közvetítette elemei az egyéni szükséglet-szférába. Amikor a gyerek „választ" és értékel, akkor mintegy nyitott a környezete számára, elfogadja és fokozatosan magáévá teszi a környezet értékelő magatartását és a környezete képviselte értékeket. Értéktudata kialakuló sporttevékenységének értékcsatornájából „merítve" alakulási folyamatának valamely fázisában van.

Ahogy azonban a környezet közvetítette értékvilág is objektíve ellentmondásos, társadalmi érdekszférákon átszűrődve társadalmi konfliktusok „kihordója", úgy a gyerekek értékelési hajlamai is ellentmondásosak. A sporttevékenységgel kapcsolatos célviszony — szükséglet és értéktudatszint — fejlődésének különböző szintjein levő gyerekek (lásd a tudatosság fokának különbözőségeiről fentebb tett megállapításokat) csaknem egyöntetűen hajlandók kijelenteni, hogy egy meghatározott sportágban (amelyre a sportiskolába jelentkeztek) *sportversenyzővé kívánnak válni.* Ezzel környezeti preferenciát tesznek magukévá, és — mint kiderült — nem biztos, hogy ennek különösebb „belső" fedezete van: szüleik is, s részben ők is tudják, hogy a KSI versenysportolók nevelésével foglalkozik, aki tehát oda be akar jutni, annak a versenysportértéket *kell* preferálnia.

E vizsgálati eredmények jól mutatják az értékelések *érdekmeghatározottságát.*

A mikrokörnyezeti tényezők (szerintünk elsősorban a szülők) meglehet, nem akarnak versenysportolót nevelni gyerekükből. Mivel azonban tényleges társadalmi kínálat erre van, hajlandók és kénytelenek a versenysportértéket *előnyben részesíteni,* s a gyerek tevékenységének értékcsatornájába — a sportiskola közvetítésével — *ezt* bebocsájtani. Ismét — és most már igen konkrét — „bizonyíték" a szükséglet tárgyiságának fontosságára! Hogy egyáltalán *mire* alakulhat ki szükséglet, az a környezet „tárgyi" adottságainak is függvénye!

Mindebből összefoglalólag megállapíthatjuk: a gyerekek sport iránti érdeklődése nem eo ipso adott. Sportolási szükségletük alakul, értékeléseik még csak hajlamok, érdekeik felismerési körét erősen behatárolja a társadalmi alternatívakínálat érdekviszonyok szabályozta, egyelőre szűkös köre.

Az „értékcsatorna" nyitott, s hogy az értékelési hajlandóságokból milyen értékelések alakulnak ki, az még minden tekintetben a nevelés függvénye. Megjegyezni szükséges, hogy az ún, alapérték-elmélet ezen a ponton számunkra túlságosan elvont. Nem hajlandó az érték és értékelés primátusát firtatni. Azt mondja, hogy érték van, ahol értékelés van. Ebben az esetben tanítványaink — a fent bemutatott gyerekanyag — pl. sporttal kapcsolatos értékelési hajlandóságait mint valóságos értékeléseket kéne tekintenünk, és „mögöttük" valóságos értékek létét látnunk. Bemutattuk, hogy erről gyerekek körében szó sem

lehet: az értékvilág még csak feltárulóban van számukra. Pedagógiailag konkrétabb az értékek és értékelések ún. „tevékenységelmélete", amely e feltárulási folyamat folyamatjellegét hangsúlyozza, s a szükséglet-érték-érdek tevékenységsíkok szerkezeti-tartalmi kapcsolódásának folyamatsémáját az alábbiakban foglalja össze:

A társadalmi szükségletek a szubjektivitás rendező elvévé válnak, éspedig a társadalmi és egyéni szükségletek kölcsönhatásának folyamatában: a tevékenységben működő értékviszonyban. Az értékcsatornán a társadalmi szükségletek nemcsak a szubjektivitás kognitív szintjén válnak belsővé, hanem az egyéni szükségletek hierarchiáját is kialakítják, ily módon az érték szubjektív aktivitásforrásként kerül a céltartalomba, olyanformán, hogy az értékszint mozgását konkretizáló összefüggésszintet képez a céltartalom alakulásának folyamatában. Végső soron az egyén értéktudatának, értékképzeteinek, fogalmainak fejlettségi szintje (lásd fentebb konkrétan a sporttal és testneveléssel kapcsolatos értékelési „hajlandóságok" szintjét) mutatja, hogy mennyit, hogyan sajátított el az individuum az adott társadalom értékviszonyainak készletéből, de az is biztos, hogy az elsajátítás előrehaladó folyamata nem egyszerűen a begyűjtött ismeretek, tapasztalatok stb. logikai feldolgozásának, szélesítésének folyamata. (Rózsahegyi E. 1973/e.)

A tevékenység elemzéséből kiinduló marxista értékelmélet így vezet bennünket ahhoz, hogy érték és értékelés puszta korrelációjának kognitív szintjén „túl" meglássuk tanítványunk szubjektivitásának, aktivitásának forrásvidékét. Tanítványunk mindenkor sajátos belső szükséglethierarchiával, az értéktudat sajátos szintjével és a felismert érdekek sajátos belső szférájával jellemezhető lény: mindez eddigi tevékenységeinek eredője, és további tevékenységeinek megszülője. Amikor a nevelési folyamatban „értékel", akkor értékeléseinek adott színvonala tevékenységének adott színvonalát tükrözi tartalmi és metodikai tekintetben egyaránt, azt ti., hogy *mit* sajátított el a lehetséges értékkészletből, *milyen* szinten és *hogyan*. Mindez mélyen társadalmi meghatározottságú, s most már kérdés, hogy a társadalom hogyan gondoskodik a testnevelés vonatkozásában e *mit?*-ről, e *milyen?*-ről és e *hogyan?*-ról.

Dolgozatunk második részében ezzel a kérdéssel nézünk szembe értékelméleti szempontból: a testnevelés mibenlétének, tartalmának és lehetőségeinek problematikájához szólunk.

Irodalom

Bakonyi Ferenc: Adatok a tanulók testnevelési szemléletéről. Testnevelési Tudományos Kutatóintézet, 1958. Kézirat.

Heller Ágnes: Hipotézis egy marxista értékelmélethez, I.–II. Magyar Filozófiai Szemle, 1970. 5. sz. 759–790. old. és 6. sz. 1043–1078. old. (a): 771. old.; (b): 774–775. old.

Horváth György: A marxi személyiségelmélet és a nevelés. Magyar Pedagógia, 1965. 4. sz. 323. old.

Kis Jenő: A Központi Sportiskola 1973/74-es évfolyamára jelentkező gyerekek sport iránti érdeklődését alakító főbb környezeti tényezők és sportérdeklődésük néhány sajátossága. Kutatási zárójelentés, 1–208 old., 1974. Kézirat.

Leontyev, A. N.: A pszichikum fejlődésének problémái. Kossuth K. Bp., 1964.

Lukács György: Az emberi gondolkodás és cselekvés ontológiai alapzatai. Magyar Filozófiai Szemle, 1969. 5. sz.

Márkus György: Marxizmus és antropológia. Bp., 1966. idézi Heller Ágnes i. m. 772. old.

Mihály Ottó: Nevelésfilozófia és pedagógiai célelmélet. Akadémiai K. Bp., 1974. (a): 87. old.; (b): 78. old.

Murányi Mihály: Az értékorientációk fejlesztése, Tankönyvkiadó, Bp., 1974. 7–8. old.

Németh László: A pedagógus hite. (A Sajkódi esték c. kötetben). Bp., Magvető, 1961. 7. old.

Rókusfalvy Pál: Általános lélektan, Tankönyvkiadó, Bp., 1972. 161. old.

Rózsahegyi Edit: Cél és tevékenység. Kossuth K., 1973. (a): 178. old.; (b): 110. old. (c): 174. old. (d): 218. old. (e): 259–262. old.

Rubinstein, Sz. L.: Az általános pszichológia alapjai, II. kötet, Akadémiai K., Bp., 1964. 967. old.

(Folytatjuk)

Tapasztalataim a gyorsúszás levegővételének oktatásában

TÓTH ÁKOS

Évek óta nagyon foglalkoztat egy gondolat: miért van az, hogy az úszómozgás viszonylagos egyszerűsége ellenére a mozgás tanításának folyamata meglehetősen hosszú időt igényel? Helyesebben, mi az oka annak, hogy a különböző úszásnemek levegővétel nélküli mozgástanítását nagyobb nehézség nélkül meg tudjuk oldani, de a levegővétel oktatása, a kar- és lábmozgás összehangolása a levegővétellel már nagyon megnehezíti az oktató dolgát, s a tanítványnak sem kis munkát igényel. Gondolom, úszásoktatással foglalkozó kollégáim is osztják véleményem, hogy az úszásoktatás sarkalatos kérdését nem annyira az alapmozgás tanítása jelenti, hanem a tudatos légzés, és az egyes mozdulatok harmonikus, koordinált összekapcsolása. Teljesen igaza van Kresztovnyikov szovjet sportpszichológusnak, mikor azt mondja: „csak az tud úszni, aki a légzése felett uralkodik". Weissner, a német úszásoktatási rendszer megalapozója azt állította: „Az úszás légzés a vízben." Mindkét idézet alátámasztja a légzés központi szerepét az úszásoktatásban.

Ez a probléma különösen a gyorsúszás tanításánál jelentkezik hangsúlyozottan. A gyorsúszás a hátúszással együtt váltott végtaggal történő keresztezett ciklikus mozgás, ezek a mozgások meglehetősen közel állnak a gyermek eddigi mozgásismeretéhez. A gyermek mozgásfejlődése során már keresztülment olyan fejlődési fokozatokon, melyek a gyorsúszás mozgásszerkezetéhez hasonló vonásokat tartalmaztak. Ilyen egyszerű mozgások: kúszás, mászás, járás, futás. A gyorsúszás természetessége és egyszerűsége miatt, maga a mozgás végrehajtása nem jelent bonyolult feladatot, még az 5–6 éves gyermek számára sem. Az oktatás kezdetén ez nagy önbizalmat és sikerélményt ad az oktatónak és tanítványnak egyaránt. A levegővétel oktatásának igen keserves első szakasza, a kezdeti sikertelen próbálkozások és kísérletek viszont könnyen kedvét szeghetik a tanítványnak, és sokszor az oktató türelmetlenségéhez is vezethetnek.

Mi a teendő? Törődjünk bele, hogy az úszásoktatásnak ez a szakasza bizony nem sok örömet okoz egyik félnek sem, vagy próbáljunk olyan módszertani eljárásokat alkalmazni, amelyek talán megkönnyítik és színesebbé, változatosabbá teszik az úszásoktatásnak ezt a részét?

A vizsgálat szempontjai

Erre a kérdésre kerestük a választ, kerestük azokat a módszertani fogásokat, melyek kibővítik eddigi tapasztalatainkat, s a gyorsúszás oktatásának olyan részterületeit érintik, melyekkel eddig nem foglalkoztunk elmélyülten. Hangsúlyozni szeretném, hogy nem egy teljesen új módszert próbáltunk kikísérletezni a gyorsúszás oktatására. Eljárásunk újdonsága az, hogy az oktatás folyamatának leglényegesebb elemeit próbáltuk először meghatározni, s utána ezekkel a lényegesnek talált jegyekkel hangsúlyozottan igyekeztünk foglalkozni.

A Testnevelési Főiskola Sport Egyesület úszó szakosztálya tanfolyamának három csoportjával végeztünk kísérleteket, összesen 40, 5–8 éves tanulóval.

A tanulók heti kétszer 1 órás foglalkozásokon vettek részt.

Az oktatás időtartamát előre nem határoztuk meg, hanem óráról órára rögzítettük a tanulók haladását, s ezzel párhuzamosan rögzítettük az órák anyagát. Így az oktatás bármely pillanatában rendelkezésünkre állt egy összehasonlítási lehetőség az órákon leadott anyagról, és a tanulók által elsajátított gyakorlatokról.

Mindhárom csoportnál a gyakorlatok oktatási sorrendje a következő volt:

1. vízhezszoktatási gyakorlatok (merülés-lebegés-siklás – egyszerű vízbeugrások – tudatos légzés)
2. a gyorsúszás lábmunkája
3. siklás háton
4. gyorsúszás karmunkája, kar- és lábmunka összekapcsolása levegővétel nélkül
5. hátúszás lábmunkája
6. gyorsúszás levegővétele
7. hátúszás kar- és lábmunkájának összekapcsolása.

Oktatásunk a gyors- és hátúszás párhuzamos oktatási elvét követte. A két úszásnem mozgásszerkezete, a mozdulatok kiterjedése, dinamikája, ritmusa, hasonló vonásokat tartalmaz, s ez lehetőséget ad a két úszásnem párhuzamos oktatására. (A párhuzamosság azért nem volt egészen tökéletes, mert különösen az oktatás első felében a gyorsúszás alapgyakorlatai egy-két órával megelőzték a hátúszás gyakorlatait.)

A vizsgálat ellenőrző gyakorlatai

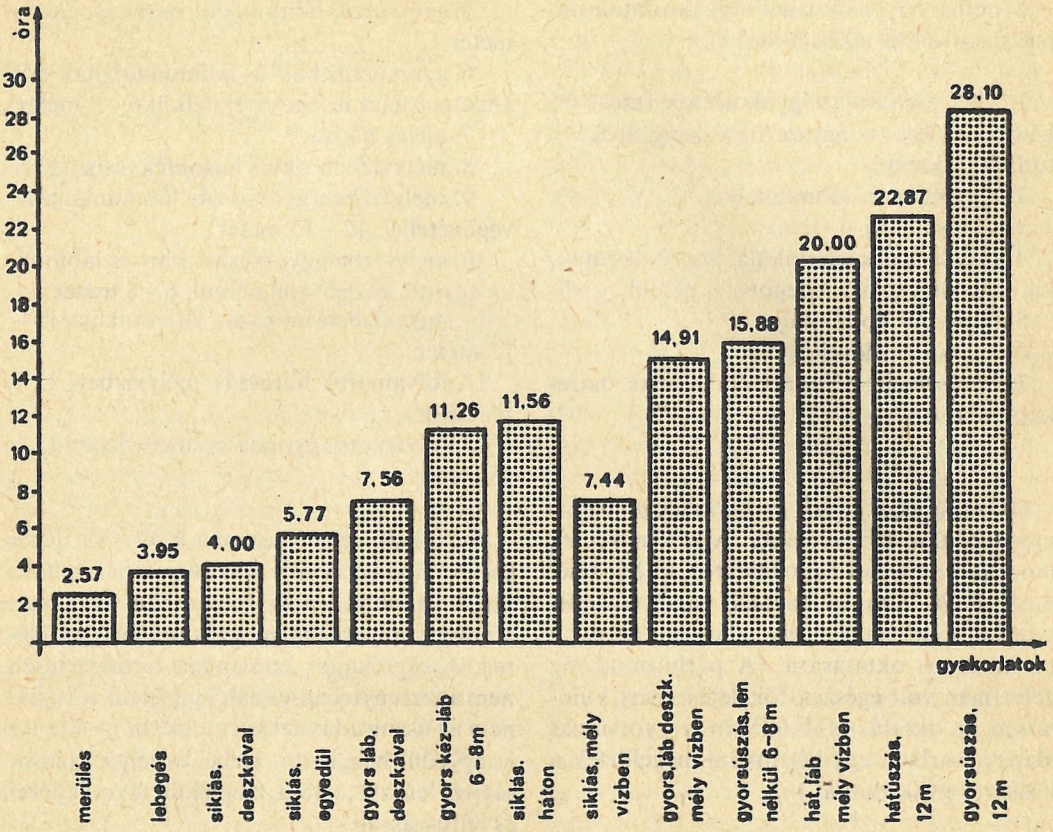
A párhuzamosság még egy téren nagyon lényeges elve volt munkánknak: a kisvízben megtanult gyakorlatokat igyekeztünk a mélyvízben is elsajáíttatni. Így fordulhatott elő, hogy a tanulók a 3–4. órán már a mélyvízbe merülést, lebegést gyakorolták, de később is amikor pl. a gyorsúszás lábmunkáját a kisvízben már elsajátították, nem sokkal utána a mélyvízben is gyakoroltattuk velük. Az oktatás folyamán ellenőrző gyakorlatokat határoztunk meg, s rögzítettük azt az óraszámot, amennyi szükséges volt azok elsajátításához. Ezek a gyakorlatok:

1. merülés, víz alá bújás a fejtetőig
2. lebegés
3. siklás deszkával;
4. siklás egyedül legalább 3–4 métert;
5. gyorsúszás lábmunkája deszkával, 6–8 méter;
6. gyorsúszás kar- és lábmunkájának összekapcsolása levegővétel nélkül 6–8 méter;
7. siklás háton;
8. mélyvízben siklás hasonfekvésben;
9. mélyvízben gyorsúszás lábmunkája levegővétellel, 12–15 méter;
10. mélyvízben gyorsúszás kar- és lábmunka együtt, levegővétel nélkül, 6–8 méter;
11. mélyvízben hátúszás lábmunkája 12–15 méter;
12. folyamatos hátúszás mélyvízben 12–15 méter;
13. folyamatos gyorsúszás mélyvízben 12–15 méter.

Az úsznitudás kritériuma a 12–15 méter folyamatos úszás volt, mert úgy tapasztaltuk, hogy a távolság növelése csupán gyakorlás kérdése, nem pedig mozgástanulási probléma. A végrehajtás színvonala természetesen nem a versenytechnikának megfelelő volt, hanem az úsznitudás azt jelentette, hogy a tanuló egyedül beugrott a vízbe, és teljes biztonsággal leúszta a fent megjelölt távot gyors- és hátúszással.

Az alábbi ábra mutatja, hogy az egyes követelmények elsajátítására mennyi időre volt szükségük a tanulóknak:

Az ábrából kiderül, hogy a hátúszás megtanulására 22,87; a gyorsúszás tanulására 28,1 órára volt szükség. Ebből egyenesen következne az az oktatói álláspont, hogy első úszásnemként a hátúszást oktassuk, mert a tanulók ezt tanulják meg a leggyorsabban. A mi célunk azonban nem az volt, hogy eldöntsük, melyik úszásnemet tanulják leggyorsabban a tanulók. A hátúszás megtanítása egyébként nem lehet egyetlen célja az úszásoktatásnak, hiszen a hátúszásnál éppen egy nagyon lényeges elemet nem kell oktatnunk, nevezetesen a levegő kifúvását a víz alatt, illetve a mozdulatokkal összehangolt levegővételt (későbbi versenyzői szinten már ez is feladat). Tehát ne kerüljük meg a problémát, hiszen egy dolog világos: ha úszni tanítunk, levegővételt is kell oktatnunk.



A levegővétel oktatása

Azzal az elhatározással kezdtünk az úszásoktatáshoz, hogy megtaláljuk a helyes utat a gyorsúszás levegővételének oktatásához, s a munkánkban alkalmazott minden gyakorlat ezt a célt szolgálta. Ha nem is állítjuk, hogy végérvényesen megtaláltuk az egyetlen helyes módszert a levegővétel oktatására, de úgy érezzük, sikerült a mozgástanulás egy-egy olyan részmozzanatára rávilágítani, melyek még alaposabb kidolgozása hozhatja meg a végső eredményt. Az alábbiakban megemlítjük azokat a módszertani eljárásokat, melyek előkészítik, könyebbé teszik – legalábbis mi így tapasztaltuk – a tanár és tanítvány számára is a gyorsúszás levegővételének oktatását:

Vízhezszoktatás, siklás

Az első gyakorlatcsoport, melyre nagy súlyt fektettünk, a vízhezszoktatás gyakorlatcsoportja volt. Eddig is az volt a véleményünk, hogy a vízhezszoktatás a siklás megtanulásáig tart, s amíg ezt a gyakorlatot nem tudják végrehajtani a tanulók, addig szó sem lehet mozgástanításról. Ezt a véleményt most is igaznak tartjuk, de a siklás végrehajtásával szemben sokkal igényesebbek vagyunk. Ugyanis azt tapasztaltuk, hogy jó néhány gyermek bár megcsinálta ezt a gyakorlatot, testtartása mégis merev volt, izomzata megfeszült, szemét szorosan lezárta. Látszólag teljesítette az eddig kritériumként hangoztatott gyakorlatot, a siklást, annak minősége mégsem adott lehetőséget valamely mozgás taní-

tására. A szárazföldön is elképzelhetetlen valamely mozdulat technikai végrehajtása merev, tónusos izomzattal, szorosan összezárt szemmel. A siklás közbeni tónusos tartás nemcsak a végtagok izomzatán jelentkezett, hanem a mellkas-törzs-nyak-arcizmokon is megfigyelhető volt. Ez pedig lehetetlenné tette a könnyed ki- és belégzést, az állandó préselés miatt csak nagyon kevés levegő távozott a tüdőből a kilégzés során.

Ezért a továbblépés alapvető követelményévé azt szabtuk meg, hogy *a siklást teljesen könnyed testtartással,* laza izomzattal kellett végrehajtani, a szemet pedig a siklás közben és utána is nyitva kellett tartani. Mint már említettük, az úszás leglényegesebb része a mozdulatok és a légzés összehangolása, ezért már a siklás oktatásánál is próbáltuk éreztetni a tónusos és a laza testtartás közötti különbséget, s különösen azt, hogy ezek a különböző testhelyzetek és tónusok hogyan hozhatók összhangba a levegővétellel és kifúvással. Egy-két gyakorlat ennek éreztetésére:

a párok egymással szemben állnak, tenyerüket egymásnak támasztják. Mindenki igyekszik a társát eltolni helyéről, az erős sípjelre mindketten víz alá bújnak. Azt a feladatot adtuk tanítványainknak, hogy a víz alatt teljesen hagyják el magukat, mint az űrhajósok lebegjenek súlytalanul, közben lazán lógassák, mozgassák lábukat és kezüket.

A lényeg: olyan feladatokat adtunk a tanítványoknak, melyeknél tudatosan egyik pillanatról a másikra kell testhelyzetüket és az izomzat tónusát változtatniok, és teljes ellazulás közben a levegőt ki kellett fújniuk.

A másik lényeges feladat a *szem nyitvatartása* volt. Ezt szoktatással, sok gyakorlással igyekeztünk tanítani, illetve sok olyan gyakorlatot vettünk a tanulókkal, melyeket csak akkor tudtak teljesíteni, ha szemük nyitva tartották. Ilyen gyakorlatok:

búvárkodás, kincskeresés, szám mutatása a víz alatt, és a vízből kiemelkedés után is (mind nagyon ismert és nagyon népszerű gyakorlatok).

a tanulók szétszórva helyezkednek el egymástól, az oktató szemben áll velük. Különböző gyakorlatokat végeznek a tanítványok (pl. terpeszállás, lábujjhegyre emelkedve magasra emelik karjukat, és nyújtózkodnak). Az oktató sípjelére hirtelen ellazulnak, „összeesnek", és a víz alá bújnak. A víz alatt hosszan elnyújtva kifújják a levegőt.

a tanulók árnyékbokszolást végeznek 8—10 mp-ig, s a tanár jelére ismét hirtelen ellazulnak, és „lerogynak" a vízbe.

sok olyan gyakorlatot vettünk, amelyeknél a vízből való kiemelkedés után a gyermek keze le volt kötve, nem maradt ideje a szemét dörzsölni. Pl. a víz alá bújás után 3—4 mp-ig víz alatt tartózkodnak, sípszóra egyszerre kiemelkednek a vízből, s a fej fölött tapsolnak, vagy megfogják fülüket, és farkasszemet néznek társukkal vagy az oktatóval.

társak egymással szemben állnak. Az egyiknél egy labda van, melyet a víz alá nyom. A társa lebújik a víz alá, és mindenhova köve-

ti társát aki irányváltoztatással sétál a vízben, és a labdával „mutatja" az irányt társának.

A siklást úgy végeztetjük, hogy bizonyos iránypontokhoz kell csúszni a tanítványnak. Pl. az oktató 3–4 méterre áll a tanulótól, aki elrugaszkodik a faltól és az oktatóhoz csúszik. Az oktató a tanuló siklása alatt jobbra vagy balra változtatja helyét.

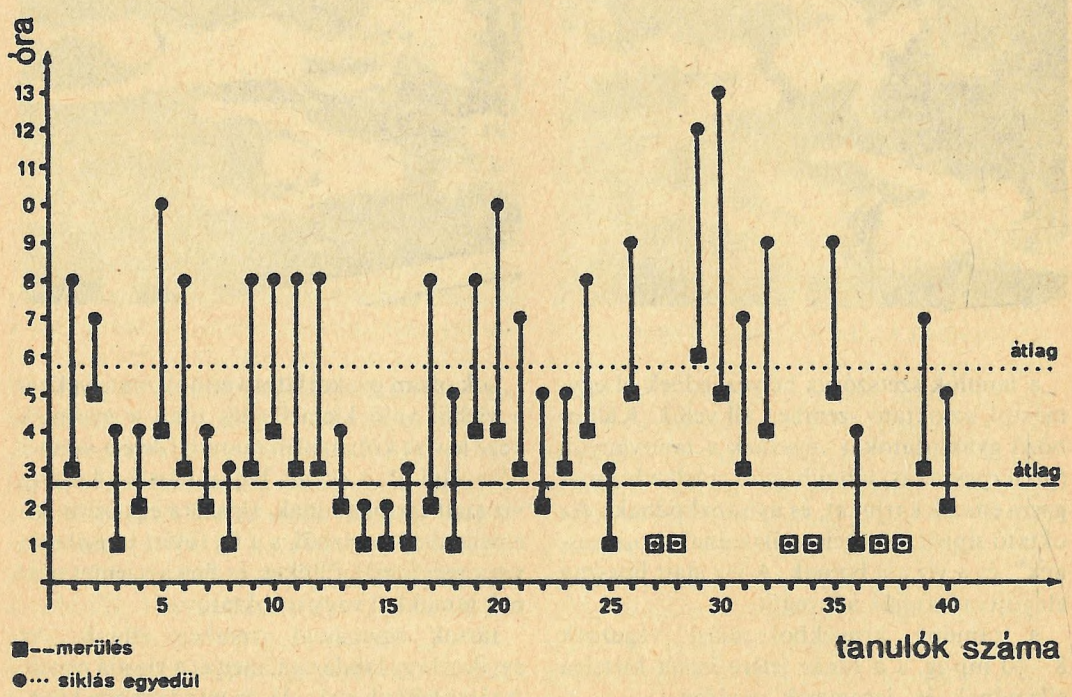
Oktatási folyamatunkban szinte állandó jellegű gyakorlási anyag volt *a siklás közbeni levegőkifújás*. Itt is mindig valamilyen feladatot adtunk a tanulóknak, pl. siklás után számoljanak lassan háromig, tartsák vissza a levegőt, négyre fújják ki. Ezt a gyakorlatot úgy is végeztettük, hogy az oktató sípjellel irányította a levegőkifújást: faltól elrugaszkodás után siklás, sípjelre kevés levegőkifújás, siklás tovább, következő sípra ismét kis levegőkifújás. A harmadik sípra a maradék levegőt mind a vízbe kell fújni. Ezzel a gyakorlattal azt próbáltuk éreztetni, hogy egy kis levegő kifújása is mennyiben változtat a fajsúlyon, a vízfekvésen, a siklás sebességén.

A siklás közbeni levegőkifújást könnyen lehet ellenőrizni a következő gyakorlattal: a tanuló elrugaszkodik a faltól, és siklik a szemben álló oktató felé. Az oktatót elérve mindkét kézzel kezet fognak, de a tanuló nem állhat fel, hanem először kifújja a levegőt a vízbe, és csak ezután állhat fel levegőt venni.

A siklásnál említett gyakorlatok mindegyikét végezhetjük gyorsúszó lábmunkával is.

A fenti gyakorlatokat – és azok nagyon sok változatát – azzal a meggyőződéssel gyakoroltattuk, hogy az oktatás későbbi szakaszában éreztetik kedvező hatásukat, ezekkel szinte előkészítjük a gyorsúszás levegővételét, kedvező alapot teremtünk a későbbi mozgás és levegővétel oktatásához.

Az alábbi ábra a tanulók előrehaladását mutatja a merülés és siklás tanulásában:



Gyakorlás mélyvízben

Egy másik módszertani eljárás – amely szintén könnyebbé teheti a későbbi mozgástanítást – a *mélyvízhez szoktatás volt*. Eddig ritkán találkoztam olyan szakirodalommal, amely külön problémaként említené a mélyvízhez szoktatást. Pedig hányszor tapasztaljuk, hogy egy olyan gyermek is, aki a kisvízben szinte minden gyakorlatot megcsinál, a mélyvízben mindent elfelejt, sőt kifejezetten gátlásos és szorongó lesz. Azt tapasztaltuk, hogy a gyermekek kedvező motivációja, az úszás iránti rajongása, főleg a kisvíz felé irányul, és sokszor már a mélyvíz említésére is tagadólag rázzák fejüket, és nem szívesen mennek a mélyvíz közelébe. Egy bizonyos veszélyérzet jó is, és segít a balesetek megelőzésében. A túlzott félelem és „tisztelet" a mélyvíz iránt azonban nagyon megnehezítheti az oktatás menetét, hiszen az a célunk, hogy a kisvízben kifejlesztett készségeket a gyermek a mélyvízben tudja alkalmazni. Az a véleményünk, hogy a mélyvíznek ez a misztifikált tisztelete a felnőttektől, a szülőktől ered, főleg olyanoktól, akik egyáltalán nem, vagy nagyon gyengén tudnak úszni. Egy-egy – akár jóindulatú – figyelmeztetés, tanács is sokszor mély, nehezen kitörölhető nyomot hagy a gyermekben.

Mi is nagy szélsőséget tapasztaltunk a kis- és a mélyvizes gyakorlatok színvonala között. Ezért azzal próbálkoztunk, hogy az oktatás első részében is bevigyük a gyerekeket a mélyvízbe, s amikor például a kisvízben már legalább 4–5 napig víz alatt tudtak maradni, nem próbáltak a víz alatt levegőt venni, a következő órákon ezeket a gyakorlatokat a mélyvízben is tanítottuk. Természetesen szigorú oktatói felügyelet mellett, úgy, hogy a gyermekek mindig érezték az oktató és a segítők közelségét, bármely pillanatban számíthattak segítségünkre.

Egy érdekes dologra lettünk figyelmesek a mélyvizes gyakorlás alatt. Kíváncsiak voltunk, és megkérdeztük a gyerekeket, mitől félnek, miért nem merik a legegyszerűbb gyakorlatokat sem megcsinálni a mélyvízben, melyeket a kisvízben különösebb nehézség nélkül végrehajtottak. A gyerekek nagy része azt válaszolta, attól fél, hogy magára hagyjuk a vízben, nem segítünk neki, és így nagyon kellemetlen élményeket szerezhet. Tehát az új környezetben nem volt a tanítványnak az a biztonságérzete, ami a kisvízben igen, az, hogy a kisvízben bármikor le tudtak állni, és biztos támaszhelyzetet tudtak felvenni. A félelem és a bizalom hiányának felszámolása az oktató feladata. Azt tapasztaltuk, hogy ha a tanítványokkal egy 5 percre leültünk és megbeszéltük a következő feladatot, el tudtuk hitetni velük, hogy mindig segítünk nekik, és nem hagyjuk magukra, akkor ez a gátlás és feszültség előbb-utóbb feloldódott. Egy nagyon szigorú szabályt betartottunk: a gyermekeket soha sem csaptuk be. Ha egy gyakorlat előtt azt mondtuk nekik, hogy velünk együtt fogják azt végezni, segíteni fogunk nekik, akkor még jó végrehajtás esetén sem hagytuk magukra.

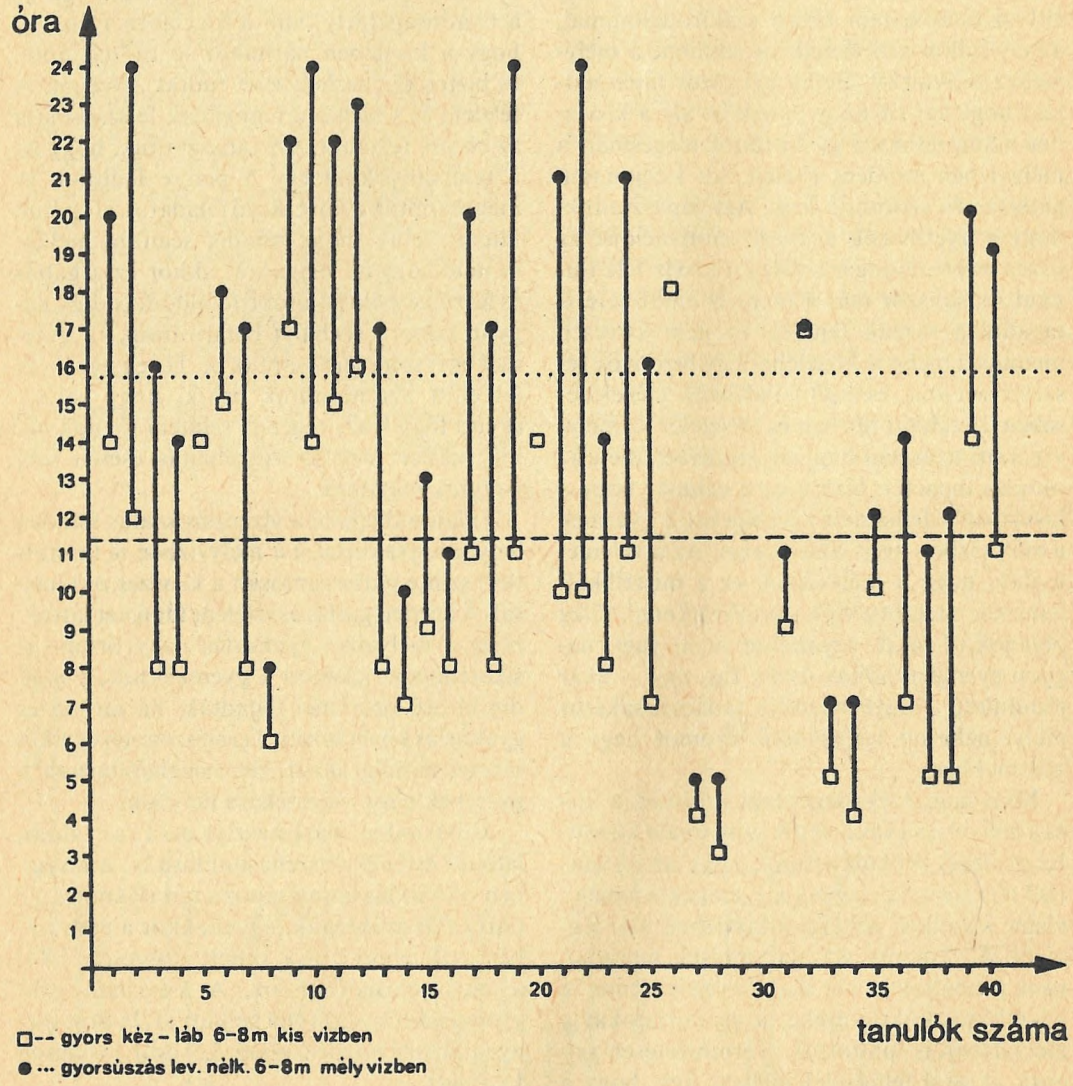
Tulajdonképpen a vízhezszoktatás minden lényeges gyakorlatát a mélyvízben is tanítottuk, szinte párhuzamosan a kisvizes oktatással. A kezdeti gátlás és félelem után azt láttuk, hogy a mélyvizes gyakorlás nagy öröm- és sikerélményt jelentett a gyerekeknek, s mindig kitörő örömmel fogadták, ha mélyvizes gyakorlás következett. Természetesen egy-két kivétel mindig akadt, de megállapításunk a gyerekek nagy százalékára helytálló.

Állításunkat alátámasztja az 1. sz. ábrán látható értékek összehasonlítása is: a kisvízben való siklás tanulásához a tanulóknak 5,77 órára volt szükségük, ugyanakkor a mélyvízben csak plusz 2 óra kellett (összesen 7,44) a siklás elsajátításához. A kisvízben való gyorsúszás (levegővétel nélkül) 11,26 órát igényelt, a mélyvízben plusz 3,5 órát (összesen 15,88-at).

Az értékek közötti különbség azt mutatja, hogy a kisvízben elsajátított készséget kis időkülönbséggel a mélyvízben is végre tudták hajtani.

A mozgástanulás színvonalának emeléséhez a mélyvízhez szoktatás gyakorlatcsoportja is nagyban hozzájárult, mert amikor a tanítványok a mélyvízben kezdték pl. a gyors-

úszó mozgás tanulását, nem kellett az új környezet veszélyével számolniuk, az eddigi gyakorlás következtében szinte ugyanolyan otthonosan mozogtak a mélyvízben is mint a kisvízben. Az alábbi ábránk a kis- és mélyvízben elsajátított gyorsúszás kar- és lábmunkájának összekapcsolását mutatja, illetve az arra szánt időt.



A ritmus szerepe a légzés oktatásában

Volt még egy területe a mozgástanulásnak, melynek kiemelt, hangsúlyozott szerepet szántunk. Ez a *mozgás ritmusának és dinamikájának oktatása*. Pontosabban, törekedtünk a ritmus oktatására, de munkánkat egyelőre kísérletnek, nem mint lezárt eredménynek tekintjük. Meg kell mondanunk, hogy a ritmus oktatására elgondolt módszerünket a gyakorlatban sokszor módosítottuk, előzetes elképzeléseinket sokszor alakítottuk a tanítványok tényleges teljesítményei, képességei szerint.

Felmerült bennünk a kérdés, hogy a mozgás összetevői közül mi elsősorban csak a téri és az idői tényezővel foglalkoztunk, holott már régebben is ismert a mozgás harmadik összetevője (dinamikai), s ezzel nagyon keveset foglalkozunk a mozgástanításban. Nagyon részletesen elemeztük azt, hogy pl. a gyorsúszásnál hova és mikor tegye kezét a tanítvány, milyen kiterjedésű legyen, és mennyi idő alatt történjen egy-egy mozdulat, de hogy ez milyen dinamikával történjen, illetve a különböző mozdulatok (kar- és lábmunka, levegővétel) hogyan kövessék egymást, milyen belső dinamikával történjen a mozgás, azzal nagyon keveset foglalkoztunk. Ebben a gondolatunkban csak megerősített Rajki Béla „a mellúszás oktatása" című filmje, illetve a vele folytatott beszélgetések. A filmben a szerző egészen világosan és érzékelhetően feltárta a mellúszó mozgás leglényegesebb dinamikai jegyeit, a különböző hangeffektusokkal még inkább érthetővé tette, hogy a mozgás külső megnyilvánulásán kívül (amit látunk) van egy belső ritmikája is a mozgásnak (amit érzünk).

A kérdés, amit mi feltettünk: hagyományos oktatási módszerekkel tanítható-e, érzékeltethető-e a mozgás belső dinamikája, a mozdulatok ritmusa? A válasz mindenképpen nemleges volt, mert a gyakorlatban elsősorban olyan oktatási módszereket ismertünk, melyek a mozgás téri és idői tényezőinek tanítását célozták. Tehát új eljárásokat kellett kidolgozni, melyek talán segítenek a gyorsúszás ritmusának tanításában. Úgy találtuk, hogy ehhez a különböző hangeffektusok alkalmazása a legeredményesebb. A ritmus oktatását és megéreztetését csak azokkal a tanítványokkal próbáltuk meg, akik kis- és mélyvízben egyaránt képesek voltak már a gyorsúszás technikájának — durva hiba nélküli — végrehajtására. Ez kb. 6—8 méter technikailag elfogadható úszást jelentett.

Kezdetben nagyon sok mozgást mutattunk be a gyerekeknek (főleg jó úszókkal), s a bemutatás közben felhívtuk figyelmüket a technika vezető mozzanataira. Később a karmozgás ritmusának érzékeltetésére, minden vízfogásra egy rövid füttyjelet hallottak a tanulók. Később ők maguk tapsoltak minden egyes vízfogásra. Először a levegővétel nélküli gyorsúszás alapritmusát próbáltuk éreztetni a tanulókkal, majd utána a levegővétel ritmusát is. Mindkét kar vízfogására hallották a már jól ismert füttyjelet, a levegővételnél pedig eltérő nagyságú és erősségű jelet hallottak.

A gyakorlás kezdetben semmi eredményt nem mutatott. Addig, amíg a tanulók nem tudták „használni" érzékszerveiket, nem is tudták felfogni, nem hogy feldolgozni a különböző információkat.

A levegővétel nélküli gyorsúszásnál az volt a feladat, hogy csak akkor szabad előrelendíteni a kart a vízfogáshoz, amikor erre indító füttyjelet hallanak. Különösen azoknál volt eredményes ez a módszer, akik a karmunkát eddig pörgetve, kapkodva végezték. Első hallásra ez a módszer talán a tanulók egyéni mozgásritmusába való durva, erőszakos beavatkozásnak tűnik, az oktató diktatórikus hajlamára utal. Ez azonban nem így van, ezzel az eljárással csupán a mozgás alapritmusát próbáljuk megéreztetni a tanítvánnyal, az egyéni ritmus kibontakozására a gyakorlás későbbi szakaszán bőven adunk lehetőséget.

A levegővétel oktatásának első gyakorlata a 4-es levegővétel volt. A tanítványtól azt kértük, hogy pl. minden második jobb oldali karmunkára vegyen csak levegőt (közben a bal kar is kétszer köröz), a ritkább levegővétellel egyelőre tovább fenn tudjuk tartani az egyensúlyi helyzetet, s az esetleges levegővétel közbeni rossz fejtartás következményeit is jobban tudjuk ellensúlyozni. A levegővétel ritmusának érzékeltetésére egy megerősítő füttyjelet vagy más akusztikus jelet alkalmazhatunk: három karmunkára egy-egy közepes erősségű rövid, a levegővételre egy igen erős szaggatott füttyjelet adunk.

Próbálkoztunk vizuális jelek adásával is, azonban ezek egyelőre kevesebb sikerrel jártak. Kidolgozásuk tudatos előkészítést igényel.

Azt tapasztaltuk, hogy egy bizonyos idő elteltével a gyerekek egyre inkább kezdték megérezni a gyorsúszás sajátos ritmusát, s az addig észlelhető tipushibákat egyre nagyobb

számban kezdték elhagyni. A mozgástanulás vége felé először alkalomszerűen, majd teljesen elhagytuk ezeket az akusztikus jeleket, időnként egy-egy megerősítő szóbeli információval helyettesítettük azokat. Végül a tanulók képesek voltak a mozgás egyedüli végrehajtására, változó körülmények között is.

A gyorsúszás oktatásában használható auditív és vizuális információk közül csak egy-két példát említettünk, a gyakorlatban már az oktatás egész jelrendszerét használjuk, a külön kar- és lábgyakorlatoknál, a levegővétel, illetve a különböző csúsztatásos gyakorlatok oktatásánál. Egy külön módszertani tanulmány témája lehet ennek az információs jelrendszernek az ismertetése, kibővítve a másik három úszásnemre is.

Összefoglalás

A gyorsúszás levegővételének oktatásával kapcsolatban a következőket állapíthatjuk meg:

A gyorsúszás levegővételének oktatását már a vízhezszoktatás gyakorlataival előkészítjük: követelmény a nyitott szemmel, teljesen laza izomzattal és ízületekkel történő siklás.

A levegővételt a merülés, lebegés és a siklás gyakorlataival együtt is oktatni kell.

A későbbi, jó technikával történő levegővételhez és kifújáshoz feszítő- és lazítóhelyzetek változtatását gyakoroltatjuk.

A mélyvízhez szoktatásnak kiemelt szerepet tulajdonítunk az úszásoktatásban.

A mozgás téri és idői tényezőjének oktatásán kívül megpróbáltuk a dinamikai tényező oktatását is.

A ritmus oktatására kidolgoztunk egy információs jelrendszert, melyet kiterjesztünk a másik három úszásnem oktatására is.

Ismételten le kell szögeznünk, hogy próbálkozásaink nem oda vezettek, hogy az eddigiektől eltérő, teljesen új módszert dolgoztunk ki, s a tanulók egy varázsütésre, egyik pillanatról a másikra tudtak úszni. Mi is végigéltük a gyorsúszás oktatásának kellemes és kellemetlen szakaszait, sokszor kételyek és elégedetlenségek közepette végeztük munkánkat. Viszont próbáltuk meghatározni és kiemelni a mozgástanulásnak azokat a fázisait, melyek közelebb visznek bennünket a probléma megoldásához, s kísérletezésünk eredményeképpen talán egy homályos folttal kevesebb lesz az úszásoktatás területén.

A MAGYAR PEDAGÓGIAI TÁRSASÁG TESTI NEVELÉSI SZAKOSZTÁLYA ÉLETÉBŐL

Szakosztályi ülés Budapesten

A MPT Testi Nevelési Szakosztálya 1976. október 5-én tartotta szakosztályi ülését. Az ülés kölcsönös bemutatkozással kezdődött. A jelenlevők többsége most vett részt szakosztályi ülésen először. A „vérfrissítés" már önmagában is jelzi, hogy a MPT Testi Nevelési Szakosztálya az ifjúság testi nevelésének problémáiban tevékenyen és eredményesen szeretné kivenni a részét.

Dr. Kutassi László, a szakosztály elnöke, az ülés megnyitójában utalt a változásra, és az első napirendi pontban javasolta a szakosztályi munkacsoportok megalakítását. A munkacsoportok a konkrét feladatokat kidolgozzák, és előterjesztik a szakosztály következő ülésén.

Hat munkacsoport megalakítását javasolta a szakosztály elnöke. Az ülés a következő ötöt fogadta el: Az óvodai (dr. Oszczky Tamásné), az általános iskolai (Glatz László), a középiskolai (Bolemányi Irén), a főiskolai-egyetemi (Ácher Gyula) és a gyógytestnevelési (dr. Nemessuri Mihály). A tantervi munkacsoport megalakítását az ülés nem fogadta el.

A Testnevelés Tanítása 1976. 3. számában dr. Németh József, a szakosztály titkára beszámolt a Zánkán rendezett II. Nemzetközi Neveléselméleti Munkaértekezletről. A második téma (Az ifjúság testnevelésének hazai korszerűsítéséről) vitája most folytatódott, Kozmanovics Endre OTSH főosztályvezető előadása után.

Jelentős előrelépés történt ezen az ülésen, a megalakult munkacsoportok minden bizonnyal új lendülettel folytatják majd a Testi Nevelési Szakosztály munkáját.

N. S.

A bemutató tanításról*

NAGY SÁNDOR

Gyakran tartottam bemutató órát. Erre elsősorban a tanítás körülményei kényszerítettek. A 7–8 éves másodikosok iskolai úszástanítása a 70-es évek elején ismeretlen és szokatlan volt. Abban az időben, amikor tanításukat elkezdtük, szükség volt arra, hogy a gyerekeken kívül a szülők és a pedagógusok is szemtanúi legyenek az úszásóráknak. Segítségük, támogatásuk nélkül az úszástanítást nem sikerült volna eredményesen megvalósítani. A bemutató óra ezért az első időszakban kiegészítője volt a tanításnak. Az ismeretlentől és a szokatlantól idegenkedők egy-egy bemutató óra után legtöbbször az új tanítási forma lelkes hirdetői lettek. A bemutató órák agitatív szerepe később csökkent ugyan, de az uszodában a tanítás szerves részévé, szokássá vált.

Nemrég azonban úszást tanító testnevelő tanároknak tartottam bemutató órát, (a továbbképzés részeként). A feladat most is az volt, hogy az úszástanításnak ezt az új formáját bemutassam. A bemutató óra előkészítése és maga az óra is alaposan elgondolkoztatott az óra levezetésével járó tartalmi, technikai, módszertani kérdésekről, és ezzel szoros összefüggésben a bemutató óra céljáról és feladatáról is. Az igaz, hogy a bemutató órával kapcsolatos nehézségek konkrétan az úszástanításnál jelentkeztek, mégis úgy gondolom, sok a közös probléma az olyan bemutató órákkal, ahol a hagyományos testnevelési órák anyaga szerepel.

* A „bemutató tanítás" kifejezés helyett gyakran használjuk a „bemutató óra", „nyílt óra", „nyílt foglalkozás" kifejezéseket is. Ezek között nem teszek különbséget, szinonimaként használom őket.

A bemutató foglalkozás általános jellemzése

A bemutató tanítás a pedagógiai gyakorlatban már régen ismert. Ennek ellenére nem tisztázott a bemutató óra fogalma, helye és szerepe a tanítási-tanulási folyamatban. A bemutató órával szorosan összefüggő elméleti, módszertani, szervezési kérdéseknek alig van irodalma. Ezért elsősorban arra lehet vállalkozni, hogy néhány fontosnak tartott kérdést kiragadjak. A kiválasztott kérdések szorosan kapcsolódnak a tanításhoz, kiválasztásukat döntően gyakorlati szempontok indokolták.

A bemutató foglalkozás fontos jellemzője, hogy az órán a tanító és a tanulók mellett látogatók, kívülállók (tanügyi vezetők, tanárok, tanárjelöltek, szülők stb.) is jelen vannak. A tanítás és a tanulás szokásos folyamata, a tanító és a tanulók kapcsolata ezért módosul, megváltozik.

A bemutató tanításon lehetőség nyílik a tanítási-tanulási folyamat bemutatására. A bemutató tanítás jelentőségét részben éppen ez adja, hiszen a tanítás-tanulás nem a tanító-tanuló öncélú kapcsolata. A tanórák zártságának feloldására az első lépés a bemutató óra lehet.

A bemutató tanítás célja

A bemutató foglalkozás célja elsősorban a látogató-résztvevőktől függ. Más a cél akkor, ha szakembereknek, más, ha szülőknek kell tartani a bemutató órát. Az első esetben a szakmai kérdések vannak középpontban, a második esetben az általános tájékoztató funkció emelkedik ki. A továbbiakban elsősorban a szakembereknek tartott bemutató foglalkozás kérdéseivel foglalkozom.

A bemutató tanítás célja ilyenkor elsősorban az, hogy a testnevelő tanárok szakmai tapasztalataikat bővítsék. Ez megegyezik a továbbképzések bemutató óráinak céljával, ahol rendszerint valamilyen konkrét anyagrész tanítása, a tanítás-tanulás módszertani, szervezési kérdései állnak a középpontban.

A bemutató óra jelentőségének azonban csak egyik oldala az, hogy a résztvevők tájé-

koztatását, szakmai fejlődését, látókörének szélesítését segíti elő. Lényeges az a hatás is, amelyet a tanítóra és a tanulókra gyakorol.

A tanítási-tanulási folyamat tudatosulását tartom ebből a szempontból fontosnak. A tudatosulási folyamatban a bemutató tanítás az ösztönző, „kényszerítő eszköz", hiszen a tanítási-tanulási folyamat rendszeres végigvitelére van szükség ahhoz, hogy a bemutató óra sikerüljön. Nem elég a sikeres bemutató órához a pillanatnyi „rögtönzés", a bemutató órában benne van a korábbi munka is. Sőt, bizonyos értelemben a korábbi munka válik a sikeres bemutató tanítás alapjává.

A sikeres óra feltételei

A bemutató tanítás tehát a tanítás-tanulás folyamatát éppen a rendszeres, több órán át tartó munkán keresztül tudatosítja. A tanítási-tanulási folyamat tudatosulásának azonban több feltétele van.

Talán legfontosabb az, hogy a bemutató órát tartó tanár hosszabb tanítási gyakorlattal rendelkezzen. Különösen fontos ennek a feltételnek eleget tenni, ha a bemutató óra célja konkrét módszerek gyakorlati alkalmazása.

A hosszabb tanítási gyakorlat azonban csupán egyik feltétele a jó bemutató órának. Legalább olyan fontos, hogy a tanár a bemutató óra „légkörét" is megszokja, magát a bemutató tanítást is gyakorolja. A bemutató óra egyik lényeges összetevője – az órán látogató is jelen van – már egy-egy kartárs, igazgató, szakfelügyelő esetén is teljesül. Ezek a látogatások készítik fel a tanárt a nagyobb nyilvánosság előtti eredményes szereplésre. Ezeken az órákon alakítja ki a tanár azokat az általános és konkrét elméleti és gyakorlati meggondolásokon alapuló tanítási módszereket, szokásokat, amelyek a bemutató tanítást eredményessé teszik. Lehetősége van fentieken túl új tanítási módszerek kidolgozására, mások véleményének meghallgatására. Akár hagyományos, akár új módon tanít, a látogató jelenléte a bemutató foglalkozás „légkörét" teremti meg. Ez biztosítja azt, hogy a nagyobb nyilvánosság előtti bemutató órán a hibázás, a tévedés jóval kisebb legyen.

A tanítási-tanulási folyamat azonban az előkészítésen és a bemutató órán nemcsak a tanítóban, hanem a tanulókban is jobban tudatosul. Úgy érzik – jogosan –, hogy ők is jelentős szerepet kapnak a bemutató órán. A bemutató óra a tanító és a tanulók közös „alkotása", sikeréhez mindkettőre ugyanolyan szükség van. Ezt a tényt a tanulók ösztönösen átérzik, és ez motiválja őket az alaposabb, odaadóbb munkára. „Siker" esetén büszkék viselkedésükre, teljesítményükre.

A sikeres bemutató óra feltételeit korántsem csak az említettek jelentik. Mégsem foglalkozom velük, mert azok elsősorban tartalmi, személyi, környezeti tényezők rendkívüli sokféleségben jelentkeznek, ilyen részletkérdések elemzése már meghaladná írásom célját.

Elmélet és gyakorlat kapcsolata

A bemutató óra közvetlen célja általában az, hogy meghatározott anyag tanítási módját megmutassa. A bemutató tanítás híd az elméleti ismeretek és azok gyakorlati alkalmazása között. Elsősorban ez a tulajdonsága teszi lehetővé, hogy továbbképzésen jelentős szerepet kapjon. Általános gyakorlat ezeken, hogy az elméleti előadást bemutató tanítás követi, ahol elsősorban az elméleti előadásban megfogalmazott általános pedagógiai és szakpedagógiai törvényeket mutatja be a tanár. Az úszástanítás általános elveit például a 7–8 éves másodikosoknál, másodikosokkal kell bemutatni.

A feladat tehát az, hogy az elméleti ismeretek, az előadás és a gyakorlati megvalósítás a bemutató órán egységben legyen. A megvalósítás két módját szeretném a továbbiakban megmutatni.

Az *egyik megvalósítási módnál* a bemutató óra elvileg nem különbözik a korábbi és későbbi óráktól. Ez vonatkozik a szervezési és a tartalmi részre egyaránt.

Ebben az esetben a bemutató foglalkozás az órarendben meghatározott időben van, ál-

talában a megszokott helyen. A gyerekek sem kiválogatottak. Az óra anyaga a tanmenet szerint meghatározott.

Az első típusú bemutató tanítás célját ennek figyelembevételével lehet és kell meghatározni. Két eset lehetséges. Ha a cél az, hogy egy tanítási egység felépítését mutassuk meg, akkor az órát az anyag elsajátítása után kell megtartani. Így nyílik lehetőség arra, hogy a tanítási egység szerkezete, tanítási módja kerüljön a tanítás középpontjába. Úszástanításnál a vízhezszoktatás az első tanítási egység. A vízhezszoktatás tanítása 7—8 éveseknél az úszástanítás első négy foglalkozásán történik. A vízhezszoktatás tanításának módszeres felépítése tehát csak a negyedik foglalkozás után lehet a bemutató tanítás anyaga.

Ha a bemutató óra célja az, hogy konkrét módszert, szervezési formát szemléltessünk, akkor új anyag tanítása is lehet a bemutató foglalkozás anyaga. Úszásnál a vízhezszoktatás különböző módszerei csak akkor taníthatók jól és szemléletesen, ha a gyerekek még nem tudják azt. Az teszi lehetővé a változatos módszerek bemutatását, hogy a gyerekek nem ugyanolyan módon viselkednek a vízben. A különböző viselkedési módoknak megfelelő tanítási módszerek életszerű bemutatására így nyílik lehetőség.

Nem vitás, az első esetben van könnyebb dolgunk, a második megoldás több nehézséget okozhat, mégis úgy vélem adott esetben érdemes vele élni. Valószínű a bemutató óra részvevőinek ez mondja a többet.

A *bemutató óra másik módja*, célját tekintve, inkább hasonlít a demonstrációra. Elsősorban akkor van rá szükség, amikor a tanítás hosszabb időszakát szeretnénk egy órában megmutatni. Az úszástanítás és -tanulás folyamatát, amely 32 óráig tart, főbb pontjait kiemelve egy órába sűrítjük. Itt kevesebb konkrét tanítási nehézség kerül elő, inkább általános szerkezeti összefüggések és szervezési kérdéseket lehet bemutatni.

A tanítási-tanulási folyamat szerkezete a bemutató óra utóbbi változatában viszonylag élesen mutatkozik, a tanítás-tanulás folyamatának egysége jól látható. Jól körvonalazódik például a vízhezszoktatás, siklás, előrehaladás és levegővétel tanításának-tanulásának sorrendje, egymáshoz viszonyított arányuk.

Ebben a második típusú bemutató tanításban hasonlít a foglalkozás legkevésbé a megszokott tanítási órához. Ez vonatkozik elsősorban a gyerekekre, hiszen a bemutató óra sikere döntően azon múlik, milyen a gyerekek tudása az adott anyagrészben. Az úszástanítás és -tanulás folyamatát ilyenkor általában már úszni tudó gyerekekkel mutatjuk be.

Ezen a bemutató foglalkozáson nem tanítás folyik, az óra előadáshoz hasonlít, konkrét tanítási módszerek alkalmazására csak formálisan van szükség. Például az úszástanítás egyik feladata a vízhezszoktatás. Úszni már tudókkal a vízhezszoktatást tanítani csak formálisan lehet. A vízhezszoktatást igazán szemléletesen és módszeresen csak olyanoknál lehet tanítani, akik azt még nem tudják. A tanítás egyes módszerei, „mesterfogásai" ebben az esetben tekinthetők át.

A bemutató tanítás második formája nem eléggé életkorra bontott. Az úszástanítás és -tanulás általában ugyanaz, a módszeres felépítés alig-alig mutat különbséget akkor, ha azt már úszni tudók mutatják be. A 7—8 éves másodikos és a 10—11 éves ötödikes tanításánál a különbség nem elsősorban az anyag szerkezetében, hanem inkább az elsajátítás idejében van. A tanítási-tanulási folyamatnak a konkrét módszereit nem lehet úszni már tudókkal bemutatni.

Vannak a bemutató foglalkozásnak más formái is. Két típusát ezek közül emeltük ki. Befejezésül még egy gondolatot, szempontot szeretnék említeni, amely a bemutató tanításra általában érvényes.

A bemutató tanítás bármelyik formáját is választja a tanár, szerencsés, ha az a szokásos, mindennapi órákhoz hasonlít. Jó, ha olyan órát láthatnak a résztvevők, amelyet ők is könnyen megismételhetnek. Előfordulnak olyan bemutató órák is, ahol a foglalkozáson minden van: szemléltetőeszközök, előre írt vázlatok, vetítők, szerek stb. Egy-egy órának az előkészítése általában több napig tart. Nem lehet azt vitatni, hogy az ilyen órán is sokat tanulnak a résztvevők, azonban ez ritkábban kamatozik mindennapi munkájuk-

ban. A bemutató órán sokat kaptak, mégis üres kézzel mennek el. Különösen fonák, ha a tanár is azt mondja, amikor közvetlenül rákérdeznek az óra-előkészítésre, hogy egyébként ő sem tart ilyen órákat. Többet ér az olyan óra, amely talán első látásra kevesebbet ad, a résztvevőkben mégis olyan érzés támad, hogy ilyen órákat sorozatban is lehet tartani, mindennapi munkában ilyenekre van lehetőség.

Összefoglalás

A bemutató tanítás célja tájékoztatás (szülők, látogatók), és szakmai továbbképzés lehet (testnevelő tanárok).

Az eredményes bemutató tanítás feltétele az, hogy az órát tartó tanárnak alapos elméleti tudása és hosszabb szakmai gyakorlata legyen. Csak így lehet reális az, hogy a bemutató óra az elméleti és gyakorlati ismereteket közel hozza egymáshoz.

A bemutató óra a tanítási-tanulási folyamatot mutatja be, jelentősen hozzájárul ahhoz, hogy mind a tanító, mind a tanulók az oktatási folyamatot jobban tudatosítsák.

A bemutató tanítás két formáját emeltem ki, közöttük általában konkrét helyzetben lehet választani. Egy teljes tanítási egységet akkor célszerű venni, ha a bemutató tanítás célja a tájékoztatás, vagy a tanítási anyag szerkezetére kívánunk rámutatni.

A bemutató tanítás másik formáját akkor célszerűbb választani, ha valamilyen konkrét módszert szeretnénk bemutatni.

Befejezésül kiemeltem: a bemutató foglalkozás akkor ad legtöbbet a résztvevőknek, ha segíti őket mindennapi munkájuk eredményesebb vitelében.

A TESTI NEVELÉSI SZAKOSZTÁLY ANKÉTJA SZEGEDEN

A MPT Csongrád Megyei és Szeged Városi Tagozata és a Csongrád megyei Tanács VB Művelődésügyi Osztálya november 23-án ankétot szervezett „A testnevelés korszerűsítése" címmel.

A megyei tagozat vezetői nagy szakmai hozzáértéssel és körültekintéssel szervezték meg az ülést. Az előadók a testnevelés kérdéseinek hivatott ismerői, nem csoda, hogy a terem zsúfolásig megtelt.

Dr. Németh József, a MPT Testi Nevelési Szakosztály titkára nyitotta meg az ankétot. Bevezetőt dr. Ágoston György egyetemi tanár, a MPT tagozati elnöke mondott. Kiemelte és hangsúlyozta, hogy a testnevelés korszerűsítését csak részben gátolják tárgyi hiányosságok, alapvető a rossz szemlélet: a gyerekek keveset mozognak, alig vannak friss levegőn. Az ifjúság testi nevelését elhanyagoljuk, mondta, de ezért az egész tantestület felelős.

Kozmanovics Endre az OTSH főosztályvezetője kiemelte, hogy a szemléletváltozást jelentősnek tartja. Szemléletes példája ennek, hogy a TV korábban a testi nevelés „reklámozásáért" komoly pénzt kért, most ő fizet (TV-torna stb.). Dr. Nagy Tamás OM osztályvezető az új tantervek koncepcióját ismertette, külön kiemelte a teljesítménymérés jelentőségét. (A Testnevelés Tanítása az új tantervekről részletesen beszámolt.)

Dr. Simon Gyula a MPT főtitkára és dr. Riesz Béla főiskolai főigazgató-helyettes előadásai egy-egy terület feltárásával hozzájárultak ahhoz, hogy a testnevelés korszerűsítési problémái a hallgatók előtt teljes szélességükben feltáruljanak.

Kár, hogy az ankéton részt vevő tanárok nem szólhattak hozzá, nem kérdezhettek.

N. S.

INHALT

Dr. Ferenc Takács: Volksbildung — Körperkultur — Sportunterricht 1

Dr. Tamás Nagy: Über die neuen Lehrpläne (V) 4

Dr. Jenő Kiss: Wetre, Bewertung, Sportunterricht, Sport (I) 12

Ákos Tóth: Meine Erfahrungen im Unterricht des Luftnehmens beim Freistilschwimmen 20

Sándor Nagy: Über den Demonstrationsstunden 29

RUNDSCHAU

СОДЕРЖАНИЕ

Д-р Такач Ференц: Всеобшее образование — физкультура — оьучение физкультуре в школе 1

Д-р Надь Тамаш: О новых учеьных планах .. 4

Д-р Киш Енэ: Ценность, физкультура и спорт (I.) 12

Том Акош: Мой опыт дыхания при обучении быстрому плаванию 20

Надь Шандор: О показательных уроках 29

ОЬЗОР

● A Szovjetunió tanterveiből

Az új testnevelési tanterveket 1977-től fokozatosan vezetik be. Ezért érdekesek számunkra is Nikolaeva szovjet pedagógus észrevételei. Az új tanterv bevezetésével kapcsolatban kiemeli: rendkívül fontos, hogy a tanárok minél több foglalkozást szabad levegőn tartsanak. Nagy jelentőséget tulajdonít a tanmenet és óravázlat gondos elkészítésének, mert csak így érhető el, hogy a tanterv egyes anyagrészei egymással szerves kapcsolatban legyenek. Lényegesnek tartja a teszteket és ellenőrző gyakorlatokat, mert a tanár így mindíg tudja, milyen szinten állnak tanítványai.

(Fizicseszkaja Kultúra v Skole 1975. 8. sz. 9—13 p.)

● A finn testnevelésről

Az iskolarendszer reformjához Finnországban 1970-ben fogtak hozzá, 1977-ben fejeződik be. A tanítási hét 5 napos, a heti óraszám 25—31 óra. A testnevelés óraszáma heti 3 óra. A testnevelés célja a képességfejlesztés, a személyiség harmonikus fejlesztése, és általános nevelési célok megvalósítása. A módszereket is e céloknak megfelelően kell kiválasztani. A testnevelő tanárok munkáját valószínűleg jelentősen könnyíti majd az első és második osztályosok számára megjelent tankönyv. Címe: A játék alatti mozgás. A könyv több színű, és felhasználható a testnevelési órán, és az órán kívüli foglalkozásokon is.

(Wychowanie Fizyczne i Higiena Szkolna 1975. 6. 8—11 p.)

3,50 Ft

Szakirodalmi figyelő

INDEX: 25824